

2022

$\mu \cdot \hat{A}^1 \hat{A} \zeta \gg \hat{A}^1 \tilde{A} \frac{1}{4} \hat{A}, \mu, \frac{1}{2} \hat{A}^0 \textcircled{R} \tilde{A} \pm \hat{A} \tilde{A} \hat{A} \hat{A}$
 $\mu^0 \pm \hat{A} \tilde{A} \zeta \mu^0 \tilde{A}^{-\frac{1}{4}} \cdot \tilde{A} \cdot : \frac{1}{4} \hat{A}^1 \pm \tilde{A} \hat{A}^3 \hat{A}^1$
 $\mu \hat{A} \mu \hat{A} \frac{1}{2} \cdot \tilde{A} \hat{A}^0 \textcircled{R} \hat{A} \hat{A} \zeta \tilde{A}^{-3} \hat{A}^1 \tilde{A} \cdot \tilde{A} \mu^3 \cdot 3$
 $\frac{1}{4} \pm, \cdot \tilde{A} - \hat{A}^0 \pm \frac{1}{4} \pm, \cdot \tilde{A} - \hat{A} \hat{A} \zeta \gg \hat{A}^1 \tilde{A} \hat{A}^1$
 $\hat{A}^1 \pm \hat{A} \zeta \hat{A} \mu \tilde{A} \hat{A}^0 \hat{A}^{\frac{1}{2}} \zeta \frac{1}{4} \neg \hat{A}^2 \hat{A} \zeta 9 \hat{A} \hat{A}$
 $\tilde{A} \mu^0 \hat{A} \hat{A} \hat{A}^1 \pm^0 \neg \cdot \frac{1}{4} \zeta \tilde{A} \hat{A}^0 \neg \tilde{A} \zeta \zeta \gg \mu^-$

$\pm \hat{A} \pm \frac{1}{4} \hat{A} \zeta \textcircled{R} \gg \hat{A} \zeta \frac{1}{2} \tilde{A} \zeta \hat{A}, \cdot \frac{1}{2} \hat{A} \zeta \hat{A} \gg \pm$
 $\hat{A}^1 \hat{A}^0 \hat{A} \zeta \hat{A}^0 \hat{A}^1 \hat{A}^3 \hat{A} \pm \frac{1}{4} \frac{1}{4} \pm \hat{A} \zeta \gg \hat{A}^3 \pm \hat{A}, \hat{A} \zeta \zeta \textcircled{R} \cdot \hat{A}^1 \tilde{A} \tilde{A} \cdot \frac{1}{4} \hat{A}^{\frac{1}{2}} \hat{A}^3 \mu^- \pm \hat{A}, \pm \frac{1}{2} \mu \hat{A}^1 \tilde{A} \hat{A}$

<http://hdl.handle.net/11728/12380>

Downloaded from HEPHAESTUS Repository, Neapolis University institutional repository



ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΥΓΕΙΑΣ

ΤΜΗΜΑ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ

**ΕΠΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ, ΕΘΝΙΚΗ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗ: ΜΙΑ
ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΣΕ ΓΗΓΕΝΕΙΣ ΜΑΘΗΤΕΣ ΚΑΙ
ΜΑΘΗΤΕΣ ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΑ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΩΝ ΟΜΑΔΩΝ ΠΟΥ ΦΟΙΤΟΥΝ ΣΕ
ΚΥΠΡΙΑΚΑ ΔΗΜΟΤΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ**

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

ΑΝΔΡΟΥΛΑ Α. ΠΑΠΑΜΙΧΑΗΛ ΚΟΝΤΟΥ

2022

**Αφιερωμένο στη
μνήμη του πατέρα μου
Αβραάμ**

"Τίποτα το ανθρώπινο δε μου είναι ξένο"
Τερέντιος, 186-159 π.Χ

Ευχαριστίες

Με την εκπόνηση αυτής της διατριβής ένα ταξίδι γνώσης φτάνει στο τέλος του. Ένα ταξίδι γνώσης με πολλούς συνοδοιπόρους που το έκαναν ευχάριστο και παραγωγικό.

Ο καθηγητής Δρ Μάριος Αργυρίδης με καθοδήγησε σε κάθε βήμα της μακρόχρονης αυτής πορείας. Η ακαδημαϊκή και η επιστημονική του επάρκεια, η επιμονή του στην επιστημονική στήριξη των δεδομένων και ο επαγγελματισμός του με προκάλεσαν και διαμόρφωσαν τη σκέψη μου. Τον ευχαριστώ από καρδιάς.

Θέλω να εκφράσω τις ευχαριστίες μου στην Δρ Λουκία Ταξιτάρη, επόπτρια της παρούσας διατριβής, για τη συνεχή και με συνέπεια υποστήριξή κατά τη διάρκεια εκπόνησης της διατριβής. Την ευχαριστώ ολόψυχα για το ότι με αντιμετώπισε με σεβασμό και υπομονή, και με δίδαξε να εργάζομαι συστηματικά και με σοβαρότητα στο χώρο της έρευνας.

Είχα την τύχη και τιμή να έχω στην τριμελή μου επιτροπή την καθηγήτρια του Πανεπιστημίου Αθηνών, Τμήμα ΤΕΑΠΗ, Δρ Μαλικιώση Λοϊζου Μαρία. Μέσα από διάφορες προσεγγίσεις με βοήθησε να κατανοήσω σε βάθος διαφορετικές πλευρές της ερευνητικής διαδικασίας και την ευχαριστώ θερμά.

Ευχαριστώ θερμά τον Δρ Κλεφάρα, καθηγητή Κλινικής Ψυχολογίας – Ψυχοπαθολογίας στο Παιδαγωγικό τμήμα Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας για την ανταπόκριση, την επικοινωνία και την παραχώρηση της κλίμακας του (Κλίμακα Αυτοεκτίμησης) για την παρούσα έρευνα. Επίσης, ευχαριστώ την Δρ Emily Frankenberg (Goethe – Universität Frankfurt am Main) για την ανταπόκριση, την επικοινωνία και την παραχώρηση της κλίμακας της (Κλίμακα Επιπολιτισμού) για την παρούσα έρευνα.

Επίσης, θέλω να ευχαριστήσω όλους τους συνεργάτες και συναδέλφους μου που με βοήθησαν στη συλλογή των δεδομένων, στους δύσκολους καιρούς της πανδημίας. Τους ευχαριστώ θερμά για την υποστήριξη και την προσφορά τους.

Τέλος, θέλω να ευχαριστήσω το σύζυγο μου Χρίστο, τις φίλες μου Μαριάννα, Ανθούλα και Έλενα και κυρίως τα παιδιά μου Ανδρέα και Αβραάμ για την αγάπη, την υποστήριξη και την εμπύχωσή τους για την ολοκλήρωση αυτού του ταξιδιού.

Πάφος, Νοέμβριος 2022

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η έρευνα αυτή είχε ως σκοπό να μελετήσει τις διεργασίες επιπολιτισμού των μεταναστών μαθητών ηλικίας 11 – 12 ετών και να συγκρίνει την κοινωνική προσαρμογή, τη διαμόρφωση της εθνικής ταυτότητας και τα επίπεδα αυτοεκτίμησης των μεταναστών μαθητών σε σχέση με των γηγενών συμμαθητών τους. Ένας επιπλέον στόχος ήταν να διαφανεί ο ρόλος της εθνικής ομάδας καταγωγής του μαθητή στον επιπολιτισμό, την εθνική ταυτότητα και την αυτοεκτίμηση, αλλά και πώς επιδρά σε όλα τα πιο πάνω η εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής ΔΡΑ.Σ.Ε. Τέλος, να διαφανεί η σχέση που υπάρχει ανάμεσα στον επιπολιτισμό, την αυτοεκτίμηση και την αίσθηση του ανήκειν.

Οι συμμετέχοντες ήταν 563 μετανάστες και γηγενείς, οι 283 μαθητές φοιτούσαν σε σχολεία ΔΡΑ.Σ.Ε και οι 280 σε σχολεία ΜΗ ΔΡΑ.Σ.Ε. Η συλλογή των δημογραφικών στοιχείων έγινε με αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο από την ερευνήτρια, ο επιπολιτισμός των μεταναστών αξιολογήθηκε με την κλίμακα FRACC-C (Frankenberg and Bongard, 2012), οι κοινωνικές σχέσεις και επαφές των μαθητών μετρήθηκαν με την Κλίμακα επιπολιτισμού (Nguyen and Von Eye, 2002), η Εθνική Ταυτότητα (MEIM, Phinney 2003) και η Αυτο-εκτίμηση (Κλεφτάρα και Διδασκάλου, 2009).

Η επεξεργασία των δεδομένων έγινε αρχικά με τεχνικές περιγραφικής ανάλυσης, δηλαδή παρουσίαση των απαντήσεων του ερωτηματολογίου με πίνακες συχνοτήτων και πίνακες περιγραφικών στατιστικών μέτρων και έπειτα με τεχνικές επαγωγικής στατιστικής ανάλυσης. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα υπάρχουν σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους μετανάστες και τους γηγενείς μαθητές. Οι διαφορές αυτές εντοπίζονται στον Πολιτισμικό Προσανατολισμό τους, την Κοινωνική προσαρμογή τους, την Αυτοεκτίμηση και την αίσθηση του Ανήκειν. Οι στρατηγικές επιπολιτισμού και τα στάδια διαμόρφωσης της Εθνικής ταυτότητας σχετίζονται με τα επίπεδα αυτοεκτίμησης των μεταναστών μαθητών. Η εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτική ΔΡΑ.Σ.Ε στο σχολικό πλαίσιο δεν προάγει την κοινωνική συνοχή και την αίσθηση του ανήκειν και η γενεά μετανάστευσης επηρεάζει τον επιπολιτισμό των μεταναστών μαθητών. Η συζήτηση των ευρημάτων βασίζεται στη διεθνή βιβλιογραφία σχετικά με τον Επιπολιτισμό, την Εθνική Ταυτότητα και την Αυτοεκτίμηση των μεταναστών και γηγενών μαθητών.

Λέξεις-κλειδιά:μετανάστης, επιπολιτισμός, εθνική ταυτότητα, αυτοεκτίμηση, ΔΡΑΣΕ, συγκριτική έρευν

ABSTRACT

**Acculturation, National Identity and Self-Esteem: A Comparative Research
Approach to Native Students and Students from Culturally Different Groups Attending
Cypriot Primary Schools**

The aim of this research was to study the acculturation processes of immigrant students aged 11-12 years and to compare the social adjustment, the formation of national identity and the levels of self-esteem of immigrant students in relation to their native classmates. Also, to make clear the role of the student's national origin group in acculturation, national identity, and self-esteem, but also to investigate the way the implementation of the educational policy of DRASE affects all the above. Finally, to make clear the relationship that exists between the acculturation, self-esteem, and the sense of belonging.

The participants were 563 primary-school children (immigrants and Cypriots). 283 students attended DRASE schools and 280 NON DRASE schools. Data were collected using questionnaires: FRACC-C scale (Frankenberg and Bongard, 2012), Acculturation scale (Nguyen and Von Eye, 2002), the National Identity scale (MEIM, Phinney 2003) and Self - esteem scale (Kleftala and Didaskalou, 2009).

According to the results, both Cypriots and immigrants showed a stronger orientation towards their Country of Origin. This is regardless of the Nationality of Immigrants' National Group of Origin, and second-generation immigrants are oriented in the Host Country to a greater extent than first-generation immigrants. The first-generation immigrants choose the strategy of Marginalization and Integration, and the second-generation immigrants choose the strategy of Integration and Assimilation. Cypriots and immigrant students have more group contacts with their

compatriots than with children from other countries or natives, respectively. The type of school (DRASE – NON DRASE) which they attend does not seem to affect the intergroup relations between immigrant and Cypriot students and to bring about the desired results for the promotion of social cohesion. The strategies of culturalization and the stages of formation of the National identity are related to the levels of self-esteem of the immigrant students.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

<u>Περίληψη.....</u>	<u>4</u>
<u>1. Μετανάστευση.....</u>	<u>19</u>
1.1 Εισαγωγή.....	19
1.2 Μετανάστευση και εκπαίδευση στην Ευρώπη.....	20
1.3 Κύπρος και μετανάστευση.....	22
1.4 Μεταναστευτικές ομάδες στην Κύπρο.....	24
1.5 Πρώτη και Δεύτερη γενεά μεταναστών.....	25
1.6 Το προφίλ των πολυπληθέστερων εθνοτικών ομάδων που εγκαταστάθηκαν στην Κύπρο....	27
1.7.1 Η Εκπαίδευση στην Κύπρο.....	32
1.7.2 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού και του διευθυντή.....	35
1.8 Κείμενο διαχείρισης των παιδιών με μεταναστευτική βιογραφία.....	38
1.9 Το πρόγραμμα ΔΡΑ.Σ.Ε	41
1.10.1 Το έργο ΔΡΑ.Σ.Ε.....	42
1.10.2 Οφέλη του προγράμματος ΔΡΑ.Σ.Ε.....	43
1.11 Η ψυχολογική συμβουλευτική στα δημοτικά σχολεία της Κύπρου.....	44
<u>2. Επιπολιτισμός.....</u>	<u>46</u>
2.1 Εισαγωγή.....	46
2.2 Πολιτισμός - Πολιτισμική ταυτότητα.....	47
2.3 Η έννοια του επιπολιτισμού.....	50
2.4 Επιπολιτισμός (acculturation) VS Προσπολιτισμός (enculturation).....	54
2.5 Η ιστορία του επιπολιτισμού.....	54
2.6 Μοντέλα επιπολιτισμού	55
2.7 Το επιπολιτισμικό μοντέλο του Berry.....	58
2.8 Ανασκόπηση ερευνών σε θέματα επιπολιτισμού.....	62

2.9 Επιπολιτισμός και Υγεία	63
2.10 Επιπολιτισμικό στρες.....	66
<u>3. Εθνική Ταυτότητα.....</u>	70
3.1 Η έννοια της ταυτότητας.....	70
3.2 Η σημασία της ταυτότητας.....	71
3.3 Πολλαπλές κοινωνικές ταυτότητες	72
3.4 Εθνική ταυτότητα – Εθνοτική ταυτότητα – Διπλή ταυτότητα.....	73
3.5 Σχέση εθνοτικής και εθνικής ταυτότητας.....	76
3.6 Θρησκευτική ταυτότητα.....	81
3.7 Πολιτισμική ταυτότητα.....	83
3.8 Αίσθηση του ανήκειν και αυτοεκτίμηση.....	84
3.9 Επιπολιτισμός και εθνική ταυτότητα.....	86
3.10 Ταυτότητα και αυτοεκτίμηση.....	92
3.11 Αυτοεκτίμηση και μετανάστευση.....	93
<u>4. Η Αυτοεκτίμηση.....</u>	94
4.1 Εννοιολογική προσέγγιση.....	94
4.2 Η εξελικτική διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης - Από τη γέννηση μέχρι την νηπιακή ηλικία.....	96
4.3 Η εξελικτική διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης - Προεφηβική ηλικία.....	97
4.4 Η συλλογική αυτοεκτίμηση (Collective Self Esteem – CSE)	99
4.5 Η σχεσιακή αυτοεκτίμηση RSE.....	100
4.6 Ο ρόλος της οικογένειας στη διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης.....	101
4.7 Ο ρόλος του πολιτισμικού περιβάλλοντος στη διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης.....	103
4.8 Ο ρόλος του σχολείου στη διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης.....	104
4.9 Ο ρόλος του φύλου στη διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης.....	105

4.10 Θεωρίες αυτοεκτίμησης.....	107
4.11 Η σημασία της αυτοεκτίμησης στην εφηβεία.....	112
4.12 Επιπολιτισμός και αυτοεκτίμηση.....	112
<u>5. Η παρούσα έρευνα.....</u>	115
5.1 Ερευνητικά ερωτήματα και υποθέσεις.....	116
5.2 Χρησιμότητα - αναγκαιότητα της έρευνας.....	122
<u>6. Μεθοδολογία έρευνας.....</u>	125
6.1 Εισαγωγή.....	125
6.2 Επιλογή δείγματος.....	126
6.3 Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος	128
6.4 Διαδικασία συλλογής δεδομένων.....	130
6.5 Ψυχομετρικά εργαλεία.....	132
6.6 Επεξεργασία δεδομένων.....	137
6.6.1 Ερωτηματολόγιο δημογραφικών στοιχείων.....	137
6.6.2 Κλίμακα επιπολιτισμού του Nguyen and Von Eye.....	138
6.6.3 Κλίμακα Εθνικής Ταυτότητας.....	140
6.6.4 Κλίμακα Αυτοεκτίμησης για Παιδιά Ανεξάρτητη Πολιτισμικών Παραγόντων.....	141
6.6.5 Κλίμακα επιπολιτισμού FRACC-C (Frankfurt Acculturation Scale for Children)	142
6.7 Ανάλυση δεδομένων	142
6.7.1 Η ανεξάρτητη μεταβλητή «Χώρα Καταγωγής».....	142
6.7.2 Κλίμακα επιπολιτισμού του Nguyen and Von Eye.....	148
6.7.3 Κλίμακα Εθνικής Ταυτότητας.....	150
6.7.4 Κλίμακα Αυτοεκτίμησης για Παιδιά Ανεξάρτητη Πολιτισμικών Παραγόντων.....	152
6.7.5 Κλίμακα επιπολιτισμού FRACC-C (Frankfurt Acculturation Scale for Children)	153

7. Αξιοπιστία.....156

8. Αποτελέσματα159

8.1 Κλίμακα Επιπολιτισμού Nguyen και Von Eye.....	159
8.1.1 Προσανατολισμός στη Χώρα Καταγωγής και στη Χώρα Υποδοχής για μετανάστες και γηγενείς.....	160
8.1.2 Ομαδική Αλληλεπίδραση Μεταναστών και Γηγενών.....	163
8.1.3 Καθημερινός Τρόπος Ζωής Μεταναστών και Γηγενών.....	169
8.1.4. Πολιτισμικός Προσανατολισμός για μετανάστες και γηγενείς.....	173
8.2 Κλίμακα Αυτοεκτίμησης για Παιδιά Ανεξάρτητη Πολιτισμικών Παραγόντων.....	176
8.2.1 Γενική Αυτοεκτίμηση.....	176
8.2.2 Κοινωνική Αυτοεκτίμηση.....	179
8.2.3 Ακαδημαϊκή – Σχολική Αυτοεκτίμηση.....	181
8.2.4 Αυτοεκτίμηση σε σχέση με Γονείς.....	182
8.2.5 Συνολική Αυτοεκτίμηση.....	186
8.2.6 Κλίμακα Ψεύδους – Αμυντικότητας.....	189
8.3. Κλίμακα Εθνικής Ταυτότητας.....	191
8.3.1 Αναζήτηση Εθνικής Ταυτότητας και Δέσμευση Εθνικής Ταυτότητας.....	192
8.3.2 Τα Στάδια Διαμόρφωσης της Εθνικής Ταυτότητας.....	195
8.4.Κλίμακα Επιπολιτισμού (FRACC)	197
8.4.1 Προσανατολισμός στη Χώρα Καταγωγής - Προσανατολισμός στη Χώρα Υποδοχή.....	197
8.4.2 Στρατηγικές Επιπολιτισμού.....	201
8.5.1 Εθνική Ομάδα Καταγωγής και Ομαδική Αλληλεπίδραση.....	203
8.5.2 Εθνική Ομάδα Καταγωγής και Καθημερινός Τρόπος Ζωής.....	207
8.5.3 Εθνική Ομάδα Καταγωγής και Στρατηγικές επιπολιτισμού	212
8.5.4 Εθνική Ομάδα Καταγωγής και Στάδια διαμόρφωσης της Εθνικής Ταυτότητας.....	214
8.5.5 Εθνική Ομάδα Καταγωγής και Αυτοεκτίμηση.....	216

8.5.6 Εθνική Ομάδα Καταγωγής και Προσανατολισμός στη Χώρα Υποδοχής.....	218
8.5.7 Εθνική Ομάδα Καταγωγής και Προσανατολισμός στη Χώρα Καταγωγής.....	220
8.6 Αυτοεκτίμηση και Στρατηγικές Επιπολιτισμού.....	222
8.7 Αυτοεκτίμηση και Στάδια διαμόρφωσης της Εθνικής Ταυτότητας.....	225
8.8.Συσχετίσεις μεταβλητών.....	230
8.8.1 Προσανατολισμός στη Χώρα Υποδοχής/στις Άλλες Χώρες και Γενική Αυτοεκτίμηση...230	
8.8.2 Προσανατολισμός στη Χώρα Υποδοχής/στις Άλλες Χώρες και Δέσμευση Εθνικής Ταυτότητας.....	232
8.8.3 Ομαδική Αλληλεπίδραση και Καθημερινός Τρόπος Ζωής.....	235
8.8.4 Ομαδική Αλληλεπίδραση και Εμπλοκή στον Πολιτισμό.....	236
8.8.5 Αναζήτηση Εθνικής Ταυτότητας και Δέσμευσης Εθνικής Ταυτότητας.....	238
<u>9. Συζήτηση.....</u>	<u>243</u>
9.1. Επιπολιτισμός μεταναστών μαθητών.....	243
9.1.1 Διαφορές Εθνικής Ομάδας Καταγωγής μεταναστών μαθητών, Προσανατολισμού και Στρατηγικών Επιπολιτισμού.....	246
9.1.2 Προσανατολισμός και Κοινωνική προσαρμογή μεταναστών και γηγενών μαθητών.....	251
9.1.3 Διαφορές Εθνικής Ομάδας Καταγωγής και Κοινωνικής προσαρμογής μεταναστών και γηγενών	256
9.2 Αυτοεκτίμηση γηγενών και μεταναστών μαθητών.....	257
9.2.1 Εθνική Ομάδα Καταγωγής και Αυτοεκτίμηση των μεταναστών μαθητών.....	259
9.2.2 Αυτοεκτίμηση και Στρατηγικές Επιπολιτισμού των μεταναστών μαθητών.....	261
9.3 Διαμόρφωση Εθνικής Ταυτότητας για γηγενείς και μετανάστες μαθητές.....	264
9.4.1 Στάδια διαμόρφωσης Εθνικής Ταυτότητας και Αυτοεκτίμηση μεταναστών μαθητών.....	267

9.4.2 Διαφορές σταδίων διαμόρφωσης της εθνικής ταυτότητας και Εθνικής Ομάδας Καταγωγής.....	270
9.5 Επίδραση τύπου σχολείου (ΔΡΑ.Σ.Ε – ΜΗ ΔΡΑ.Σ.Ε).....	271
9.5.1 Η επίδραση του Τύπου Σχολείου (ΔΡΑ.Σ.Ε – ΜΗ ΔΡΑ.Σ.Ε) στην Κοινωνική Προσαρμογή μεταναστών και γηγενών.....	271
9.5.2 Διαφορές Αναζήτησης εθνικής ταυτότητας, Δέσμευσης εθνικής ταυτότητας και Τύπου σχολείου.....	275
9.5.3 Διαφορές τύπου σχολείου και Αυτοεκτίμησης μεταναστών και γηγενών μαθητών.....	276
9.6 Επίδραση δημογραφικών και άλλων παραγόντων.....	277
9.6.1 Γενεά μετανάστευσης.....	277
9.6.2 Φύλο.....	281
9.6.3 Επίδραση του μορφωτικού επιπέδου.....	284
10. Συμπεράσματα.....	286
10.1 Πρακτικές προεκτάσεις των αποτελεσμάτων	295
10.2 Η αξία και οι περιορισμοί της έρευνας.....	302
10.3 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα.....	308
11. Βιβλιογραφικές αναφορές.....	310
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α	342
Πίνακες.....	342
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β.....	363
Ερωτηματολόγια.....	363
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ.....	376
Έντυπο συναίνεσης γονέα-κηδεμόνα-μαθητή στην ερευνητική εργασία.....	376
Επιστολή στους διευθυντές.....	378
Άδειες διεξαγωγής της έρευνας.....	380

ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1. Παγκύπρια σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού στα Δημοτικά Σχολεία για τη σχολική χρονιά 2020-2021.....	125
Πίνακας 2. Τα σχολεία του δείγματος με τον αριθμό μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα	128
Πίνακας 3. Χαρακτηριστικά δείγματος ως προς τον τύπο σχολείου, το φύλο, τη γενεά μετανάστευσης, την τάξη και την αντιξοότητα ζωής.....	129
Πίνακας 4. Κατανομή συχνοτήτων ως προς τη ανεξάρτητη μεταβλητή «χώρα καταγωγής μητέρας», «χώρα καταγωγής πατέρα» και «Εθνική Ομάδα Καταγωγής».....	146
Πίνακας 5. Κατανομή συχνοτήτων και ποσοστών ως προς τη ανεξάρτητη μεταβλητή «κοινή χώρα καταγωγής μητέρας-πατέρα» και τύπο σχολείου.....	148
Πίνακας 6. Έλεγχος αξιοπιστίας των επιμέρους υποκλιμάκων του Ερωτηματολογίου του Επιπολιτισμού Nguyen και Von Eye, της Κλίμακας Εθνικής Ταυτότητας, της Κλίμακας Αυτοεκτίμησης και της Κλίμακας Επιπολιτισμού (FRACC).....	156
Πίνακας 7. Κατανομή τεσσάρων κατηγοριών των δύο κλιμάκων του Μέρους Γ του ερωτηματολογίου.....	201
Πίνακας 8. Συχνότητες και ποσοστά των τεσσάρων στρατηγικών επιπολιτισμού, ξεχωριστά για την κάθε Εθνική Ομάδα Καταγωγής.....	213
Πίνακας 9. Περιγραφικά στατιστικά μέτρα των πέντε υποκλιμάκων – τομέων Αυτοεκτίμησης ως προς τις Στρατηγικές Επιπολιτισμού που επιλέγουν οι μαθητές.....	222
Πίνακας 10. Περιγραφικά στατιστικά μέτρα των πέντε υποκλιμάκων – τομέων Αυτοεκτίμησης ως προς τα Στάδια διαμόρφωσης της Εθνικής Ταυτότητας που επιλέγουν οι μετανάστες μαθητές.....	226
Πίνακας 11. Συσχετίσεις όλων των μεταβλητών για το δείγμα των μεταναστών.....	241
Πίνακας 12.. Συσχετίσεις όλων των μεταβλητών για το δείγμα των γηγενών.....	242
Πίνακας 13. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των υποκλιμάκων του Μέρους Β' (κλίμακα Επιπολιτισμού) για τους μαθητές με μεταναστευτική βιογραφία και τους γηγενείς.....	342
Πίνακας 14. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των υποκλιμάκων του Μέρους Β' (κλίμακα Επιπολιτισμού) για τους μαθητές με μεταναστευτική βιογραφία σε σχέση με την Εθνική Ομάδα Καταγωγής.....	343
Πίνακας 15. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των προτάσεων του Μέρους Β' (κλίμακα Επιπολιτισμού) σε σχέση με τον τύπο σχολείου και την καταγωγή των συμμαθητών τους...	344
Πίνακας 16. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των προτάσεων της κλίμακας Αυτοεκτίμησης για τους μαθητές με μεταναστευτική βιογραφία και τους γηγενείς.....	345
Πίνακας 17. Περιγραφικά στατιστικά μέτρα των πέντε υποκλιμάκων – τομέων Αυτοεκτίμησης ως προς τα Στάδια διαμόρφωσης της Εθνικής Ταυτότητας που επιλέγουν οι μετανάστες μαθητές.....	346

Πίνακας 18. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των προτάσεων του Μέρους Β' (κλίμακα Επιπολιτισμού) για τους μαθητές με μεταναστευτική βιογραφία.....	347
Πίνακας 19. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των προτάσεων του Μέρους Β' (κλίμακα Επιπολιτισμού) για τους γηγενείς μαθητές.....	349
Πίνακας 20. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των προτάσεων του Μέρους Ε' (κλίμακα Αυτοεκτίμησης) για τους μετανάστες και γηγενείς μαθητές	351
Πίνακας 21. Περιγραφικά στατιστικά μέτρα των έξι υποκλιμάκων Αυτοεκτίμησης σε σχέση με τον τύπο σχολείου, ΔΡΑ.Σ.Ε – ΜΗ ΔΡΑ.Σ.Ε.....	352
Πίνακας 22. Περιγραφικά στατιστικά μέτρα των πέντε υποκλιμάκων – τομέων Αυτοεκτίμησης ως προς την Εθνική Ομάδα Καταγωγής και αποτελέσματα στατιστικών ελέγχων.....	353
Πίνακας 23. Περιγραφικά στατιστικά μέτρα των τριών Σταδίων διαμόρφωσης της Εθνικής Ταυτότητας σε σχέση με την Καταγωγή	354
Πίνακας 24. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των προτάσεων του Μέρους Γ' (κλίμακα Επιπολιτισμού) για τους μετανάστες μαθητές.....	355
Πίνακας 25. Σχέση Στρατηγικών Επιπολιτισμού και Γενεάς Μετανάστευσης για τους μετανάστες.....	356
Πίνακας 26. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις έξι υποκλιμάκων του Μέρους Β του ερωτηματολογίου για τους μετανάστες μαθητές Α' και Β γενεάς και αποτελέσματα στατιστικών ελέγχων.....	356
Πίνακας 27. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις έξι υποκλιμάκων του Μέρους Β του ερωτηματολογίου για τους μετανάστες μαθητές με Εθνική Ομάδα Καταγωγής πατέρα τη Γεωργία, μητέρας τη Γεωργία, μητέρας και πατέρα τη Γεωργία.....	357
Πίνακας 28. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις έξι υποκλιμάκων του Μέρους Β του ερωτηματολογίου για τους μετανάστες μαθητές με Εθνική Ομάδα Καταγωγής πατέρα τη Βουλγαρία, μητέρας τη Βουλγαρία, μητέρας και πατέρα τη Βουλγαρία.....	358
Πίνακας 29. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις έξι υποκλιμάκων του Μέρους Β του ερωτηματολογίου για τους μετανάστες μαθητές με Εθνική Ομάδα Καταγωγής πατέρα τη Ρουμανία, μητέρας τη Ρουμανία, μητέρας και πατέρα τη Ρουμανία.....	359
Πίνακας 30. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις έξι υποκλιμάκων του Μέρους Β του ερωτηματολογίου για τους μετανάστες μαθητές με Εθνική Ομάδα Καταγωγής πατέρα τη Συρία, μητέρας τη Συρία, μητέρας και πατέρα τη Συρία.....	360
Πίνακας 31. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις έξι υποκλιμάκων του Μέρους Β του ερωτηματολογίου για τους μετανάστες μαθητές με Εθνική Ομάδα Καταγωγής πατέρα τη Ρωσία, μητέρας τη Ρωσία, μητέρας και πατέρα τη Ρωσία.....	361

ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΕΙΚΟΝΩΝ

Εικόνα 1. Εννοιολογικό πλαίσιο μελέτης του Επιπολιτισμού (Berry, 2003).....	53
Εικόνα 2. Περιγραφικά στατιστικά μέτρα της ανεξάρτητης μεταβλητής Χώρα Καταγωγής Πατέρα.....	145
Εικόνα 3. Περιγραφικά στατιστικά μέτρα της ανεξάρτητης μεταβλητής Χώρα Καταγωγής Πατέρα.....	145
Εικόνα 4. Περιγραφικά στατιστικά μέτρα της ανεξάρτητης μεταβλητής «Εθνική Ομάδα Καταγωγής».....	147
Εικόνα 5. Προσανατολισμός προς τον πολιτισμό της Χώρα καταγωγής και της Χώρας υποδοχής για τους μετανάστες μαθητές, ξεχωριστά για όσους φοιτούν σε σχολεία ΔΡΑ.Σ.Ε και Μη ΔΡΑ.Σ.Ε.....	161
Εικόνα 6. Προσανατολισμός προς τον πολιτισμό της Χώρα καταγωγής και των άλλων χωρών για τους γηγενείς μαθητές, ξεχωριστά για όσους φοιτούν σε σχολεία ΔΡΑ.Σ.Ε και Μη ΔΡΑ.Σ.Ε.....	162
Εικόνα 7. Διομαδικές σχέσεις μαθητών/τριών (Γηγενείς – Μετανάστες), ξεχωριστά για όσους φοιτούν σε σχολεία ΔΡΑ.Σ.Ε και Μη ΔΡΑ.Σ.Ε.....	164
Εικόνα 8. Ομαδική Αλληλεπίδραση μαθητών/τριών με μεταναστευτική βιογραφία με Συμπατριώτες και Κύπριους, ξεχωριστά για όσους φοιτούν σε σχολεία ΔΡΑ.Σ.Ε και Μη ΔΡΑ.Σ.Ε.....	165
Εικόνα 9. Ομαδική Αλληλεπίδραση γηγενών μαθητών/τριών με Συμπατριώτες και Άλλες χώρες, ξεχωριστά για όσους φοιτούν σε σχολεία ΔΡΑ.Σ.Ε και Μη ΔΡΑ.Σ.Ε.....	167
Εικόνα 10. Καθημερινός Τρόπος Ζωής μαθητών/τριών με μεταναστευτική βιογραφία με Συμπατριώτες και Κύπριους, ξεχωριστά για όσους φοιτούν σε σχολεία ΔΡΑ.Σ.Ε και ΜΗ ΔΡΑ.Σ.Ε.....	169
Εικόνα 11. Καθημερινός Τρόπος Ζωής γηγενών μαθητών/τριών με Συμπατριώτες και Άλλες Χώρες, ξεχωριστά για όσους φοιτούν σε σχολεία ΔΡΑ.Σ.Ε και ΜΗ ΔΡΑ.Σ.Ε.....	171
Εικόνα 12. Πολιτισμική εμπλοκή μαθητών/τριών με μεταναστευτική βιογραφία με Συμπατριώτες και Κύπριους, ξεχωριστά για όσους φοιτούν σε σχολεία ΔΡΑ.Σ.Ε και ΜΗ ΔΡΑ.Σ.Ε.....	173
Εικόνα 13. Πολιτισμική εμπλοκή γηγενών μαθητών/τριών με Συμπατριώτες και Άλλες Χώρες, ξεχωριστά για όσους φοιτούν σε σχολεία ΔΡΑ.Σ.Ε και Μη ΔΡΑ.Σ.Ε.....	175
Εικόνα 14. Γενική Αυτοεκτίμηση μεταναστών και γηγενών μαθητών, ξεχωριστά για όσους φοιτούν σε σχολεία ΔΡΑ.Σ.Ε και Μη ΔΡΑ.Σ.Ε.....	177
Εικόνα 15. Κοινωνική Αυτοεκτίμηση μεταναστών και γηγενών μαθητών, ξεχωριστά για όσους φοιτούν σε σχολεία ΔΡΑ.Σ.Ε και Μη ΔΡΑ.Σ.Ε.....	180

Εικόνα 16. Ακαδημαϊκή – Σχολική Αυτοεκτίμηση μεταναστών και γηγενών μαθητών, ξεχωριστά για όσους φοιτούν σε σχολεία ΔΡΑ.Σ.Ε και Μη ΔΡΑ.Σ.Ε.	181
Εικόνα 17. Αυτοεκτίμηση σε σχέση με γονείς μεταναστών και γηγενών μαθητών, ξεχωριστά για όσους φοιτούν σε σχολεία ΔΡΑ.Σ.Ε και ΜΗ ΔΡΑ.Σ.Ε.....	183
Εικόνα 18. Αυτοεκτίμηση με γονείς μεταναστών και γηγενών μαθητών σε σχέση με την οικογενειακή τους κατάσταση και το φύλο.....	185
Εικόνα 19. Συνολική Αυτοεκτίμηση μεταναστών και γηγενών μαθητών, ξεχωριστά για όσους φοιτούν σε σχολεία ΔΡΑ.Σ.Ε και ΜΗ ΔΡΑ.Σ.Ε.....	187
Εικόνα 20. Συνολική Αυτοεκτίμηση μεταναστών και γηγενών μαθητών, ξεχωριστά για όσους φοιτούν σε σχολεία ΔΡΑ.Σ.Ε και Μη ΔΡΑ.Σ.Ε.....	189
Εικόνα 21. Κλίμακα Ψεύδους – Αμυντικότητας μεταναστών και γηγενών μαθητών, ξεχωριστά για όσους φοιτούν σε σχολεία ΔΡΑ.Σ.Ε και Μη ΔΡΑ.Σ.Ε.....	190
Εικόνα 22. Κλίμακα Ψεύδους – Αμυντικότητας μεταναστών και γηγενών μαθητών σε σχέση με την αντιξοότητα ζωής και το φύλο.....	191
Εικόνα 23. Αναζήτηση Εθνικής Ταυτότητας μεταναστών και γηγενών μαθητών, ξεχωριστά για όσους φοιτούν σε σχολεία ΔΡΑ.Σ.Ε και ΜΗ ΔΡΑ.Σ.Ε.....	192
Εικόνα 24. Δέσμευση Εθνικής Ταυτότητας μεταναστών και γηγενών μαθητών, ξεχωριστά για όσους φοιτούν σε σχολεία ΔΡΑ.Σ.Ε και Μη ΔΡΑ.Σ.Ε.....	194
Εικόνα 25. Τα Στάδια διαμόρφωσης της Εθνικής Ταυτότητας σε σχέση με την Καταγωγή και τον Τύπο Σχολείου.....	196
Εικόνα 26. Προσανατολισμός μεταναστών μαθητών στη χώρα Καταγωγής τους σε σχέση με τη γενεά μετανάστευσης και το Φύλο.....	198
Εικόνα 27. Προσανατολισμός μεταναστών μαθητών στη χώρα Υποδοχής σε σχέση με τη γενεά μετανάστευσης και το Φύλο.....	200
Εικόνα 28. Περιγραφικά στατιστικά μέτρα γενεάς μετανάστευσης και στρατηγικών επιπολιτισμού.....	202
Εικόνα 29. Περιγραφικά στατιστικά μέτρα φύλου μαθητή και στρατηγικών επιπολιτισμού.....	203
Εικόνα 30. Σχέση Εθνικής Ομάδας Καταγωγής και Ομαδικής Αλληλεπίδρασης με Συμπατριώτες.....	204
Εικόνα 31. Σχέση Εθνικής Ομάδας Καταγωγής και Ομαδικής Αλληλεπίδρασης με Κύπριους.....	205
Εικόνα 32. Ομαδική Αλληλεπίδραση Σύριων μαθητών/τριών με Συμπατριώτες και με Κύπριους, ξεχωριστά για όσους φοιτούν σε σχολεία ΔΡΑ.Σ.Ε και Μη ΔΡΑ.Σ.Ε.....	206

Εικόνα 33. Σχέση Εθνικής Ομάδας Καταγωγής και Καθημερινού Τρόπου Ζωής με Συμπατριώτες.....	208
Εικόνα 34. Σχέση Εθνικής Ομάδας Καταγωγής και Καθημερινού Τρόπου Ζωής με Κύπριους.....	209
Εικόνα 35. Καθημερινός Τρόπος Ζωής Σύριων μαθητών/τριών με Συμπατριώτες και με Κύπριους, ξεχωριστά	211
Εικόνα 36. Στρατηγικές Επιπολιτισμού σε σχέση με την Εθνική Ομάδα Καταγωγής.....	214
Εικόνα 37. Τα Στάδια Διαμόρφωσης της Εθνικής Ταυτότητας σε σχέση με την Εθνική Ομάδα Καταγωγής.....	215
Εικόνα 38. Περιγραφικά στατιστικά μέτρα των πέντε υποκλιμάκων – τομέων Αυτοεκτίμησης ως προς την Εθνική Ομάδα Καταγωγής	217
Εικόνα 39. Περιγραφικά στατιστικά μέτρα της Συνολικής Αυτοεκτίμησης ως προς την Εθνική Ομάδα Καταγωγής	218
Εικόνα 40. Περιγραφικά στατιστικά μέτρα του Προσανατολισμού στη Χώρα Υποδοχής ως προς την Εθνική Ομάδα Καταγωγής και αποτελέσματα στατιστικών ελέγχων.....	219
Εικόνα 41. Περιγραφικά στατιστικά μέτρα του Προσανατολισμού στη Χώρα Καταγωγής ως προς την Εθνική Ομάδα Καταγωγής και αποτελέσματα στατιστικών ελέγχων.....	221
Εικόνα 42. Περιγραφικά στατιστικά μέτρα της Αυτοεκτίμηση των μεταναστών μαθητών σε σχέση με τις Στρατηγικές Επιπολιτισμού	224
Εικόνα 43. Περιγραφικά στατιστικά μέτρα της Αυτοεκτίμηση των μεταναστών μαθητών σε σχέση με τα Στάδια διαμόρφωσης της Εθνικής Ταυτότητας	228
Εικόνα 44. Συσχέτιση των μεταβλητών Γενική Αυτοεκτίμηση και Προσανατολισμός στον Πολιτισμό της Χώρας Υποδοχής για τους μετανάστες.....	231
Εικόνα 45. Συσχέτιση των μεταβλητών Γενική Αυτοεκτίμηση και Προσανατολισμός στον Πολιτισμό Άλλων Χωρών για τους γηγενείς.....	232
Εικόνα 46. Συσχέτιση των μεταβλητών Προσανατολισμός στη Χώρα Υποδοχής και Δέσμευση Εθνικής Ταυτότητας για τους μετανάστες.....	233
Εικόνα 47. Συσχέτιση των μεταβλητών Προσανατολισμός στις Άλλες Χώρες και Δέσμευση Εθνικής Ταυτότητας για τους γηγενείς.....	234
Εικόνα 48. Συσχέτιση των μεταβλητών Ομαδική Αλληλεπίδραση και Καθημερινός Τρόπος Ζωής για τους μετανάστες.....	235
Εικόνα 49. Συσχέτιση των μεταβλητών Ομαδική Αλληλεπίδραση και Καθημερινός Τρόπος Ζωής για τους γηγενείς.....	236

Εικόνα 50. Συσχέτιση των μεταβλητών της Ομαδικής Αλληλεπίδρασης και της Εμπλοκής στον Πολιτισμό για τους μετανάστες.....	237
Εικόνα 51. Συσχέτιση των μεταβλητών της Ομαδικής Αλληλεπίδρασης και της Εμπλοκής στον Πολιτισμό για τους γηγενείς.....	238
Εικόνα 52. Συσχέτιση των μεταβλητών Αναζήτησης Εθνικής Ταυτότητας και Δέσμευσης Εθνικής Ταυτότητας.....	239
Εικόνα 53. Συσχέτιση των μεταβλητών Ομαδικής Αλληλεπίδρασης και Εμπλοκής στον Πολιτισμό για τους γηγενείς.....	240

ΑΚΡΩΝΥΜΙΑ

ΥΠΑΝ: Υπουργείο Παιδείας Αθλητισμού Νεολαίας

ΚΔ: Κυπριακή Δημοκρατία

ΔΡΑ.Σ.Ε: Δράσεις Σχολικής Ένταξης

1. Μετανάστευση

1.1 Εισαγωγή

Η επιλογή αλλαγής του γεωγραφικού σημείου εγκατάστασης των ανθρώπων με τη μορφή μετανάστευσης, αποτελεί ένα φαινόμενο που ταυτίζεται με την πορεία της ανθρώπινης εξέλιξης και ιστορίας. Από τα πανάρχαια χρόνια, οι άνθρωποι -νομάδες- μετακινούνταν από περιοχή σε περιοχή αναζητώντας καλύτερες συνθήκες διαβίωσης. Οι λόγοι που αναγκάζουν τους ανθρώπους να επιλέγουν τη μετακίνησή τους, απορρέουν από την αδυναμία επιβίωσης, την αναζήτηση εργασίας, την αποφυγή πολεμικών συγκρούσεων και τις μη αναστρέψιμες φυσικές καταστροφές. Τις τελευταίες δεκαετίες, μελετώντας τις μετακινήσεις των πληθυσμών σε παγκόσμιο επίπεδο, παρατηρούμε ότι η κινητικότητα των πληθυσμών ολοένα και αυξάνεται.

Το μεταναστευτικό φαινόμενο είναι πολυδιάστατο και αποτελεί μια πολυσύνθετη διαδικασία και μια πρόκληση την οποία όλες οι κοινωνίες καλούνται να αντιμετωπίσουν. Η συνεχής ροή μεταναστών δημιουργεί κρίσιμα θέματα και επηρεάζει τα ίδια τα άτομα και τον προσανατολισμό τους, τις σχέσεις των ατόμων, την κοινωνία υποδοχής και τις κοινωνικές και οικονομικές δομές της χώρας προέλευσης (Εθνικό Σχέδιο για την ένταξη μεταναστών, κ.κ.). Η ένταξη των μεταναστών επηρεάζει τις κοινωνικές σχέσεις σε ατομικό και κοινοτικό επίπεδο τόσο τους μετανάστες, όσο και το γηγενή πληθυσμό της χώρας υποδοχής. Σημαντικό ρόλο διαδραματίζει η προετοιμασία των κοινωνιών υποδοχής, ώστε να έχουν το επίπεδο ωριμότητας να εντάξουν τους μετανάστες στην κοινωνία τους και η συνύπαρξη με τους ντόπιους πληθυσμούς να είναι βαθιά.

Τα τελευταία χρόνια ο αριθμός των μεταναστών και των προσφύγων που εισέρχονται στην Ευρώπη έχει αυξηθεί σημαντικά εξαιτίας διαφόρων κρίσεων που ταλανίζουν την υφήλιο και είναι

πολύ πιθανόν αυτή η ροή μεταναστών να συνεχιστεί και τις επόμενες δεκαετίες. Η δημιουργία πολυπολιτισμικών κοινωνιών και η ένταξη των μεταναστών σε αυτές είναι μια από τις μεγαλύτερες προκλήσεις του 21^{ου} αιώνα. Η ένταξη των μεταναστών έχει απασχολήσει πολλές ευρωπαϊκές χώρες και έγιναν προσπάθειες με διάφορες προσεγγίσεις να εξευρεθούν λύσεις στα προβλήματα που προκύπτουν. Οι περισσότεροι μετανάστες είναι οικονομικοί μετανάστες και για το λόγο αυτό έχει δοθεί βαρύτητα στην ανάπτυξη στρατηγικών αποτελεσματικής και υπεύθυνης ένταξης των μεταναστών στην αγορά εργασίας. Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή χρηματοδοτεί δράσεις που αποβλέπουν στην ενεργεί ένταξη των μεταναστών και στην ευαισθητοποίηση των τοπικών κοινωνιών για προώθηση δραστηριοτήτων σε τοπικό επίπεδο και ανταλλαγή πληροφοριών.

Η προώθηση του διαπολιτισμικού διαλόγου είναι μία από τις προτεραιότητες του Συμβουλίου της Ευρώπης και ο απώτερος σκοπός της είναι η δημιουργία ισχυρών δεσμών μεταξύ των πολιτών που κατοικούν στην Ευρώπη, στη βάση της ισότητας, της δικαιοσύνης και του αλληλοσεβασμού, ανεξαρτήτως καταγωγής, γλώσσας, θρησκείας ή άλλης πολιτισμικής ιδιαιτερότητας.

1.2 Μετανάστευση και εκπαίδευση στην Ευρώπη

Κατά τη διάρκεια των δύο τελευταίων δεκαετιών, και ιδιαίτερα μετά τη συνθήκη του Μάαστριχτ, η βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης, η ενίσχυση των μητρικών και των μειονοτικών γλωσσών, η διαπολιτισμική κατάρτιση και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών, η μάχη κατά της σχολικής αποτυχίας, της σχολικής εγκατάλειψης και του κοινωνικού αποκλεισμού καθίστανται επείγουσες προτεραιότητες της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Το 2004, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή δημοσίευσε μία μελέτη (Eurydice, 2004, Integrating Immigrant Children into Schools

in Europe), στην οποία επιχειρείται η διερεύνηση και σύγκριση των διαπολιτισμικών προσεγγίσεων στα σχολεία των κρατών-μελών της Ένωσης. Η ανάλυση αυτή μας επιτρέπει να εντοπίσουμε σημαντικές αναλογίες, αλλά και διαφορές μεταξύ των εκπαιδευτικών πολιτικών των κρατών – μελών.

Πιο συγκεκριμένα, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή προτείνει σε εγκύκλιό της ότι «η ένταξη νοείται ως μια αμφίδρομη διαδικασία βασισμένη στα αμοιβαία δικαιώματα και τις αντίστοιχες υποχρεώσεις των νομίμως κατοικούντων στη χώρα πολιτών τρίτων χωρών και της κοινωνίας που τους δέχεται, η οποία πρέπει να παρέχει τις συνθήκες για πλήρη συμμετοχή του μετανάστη σε αυτή». Σχεδόν όλα τα ευρωπαϊκά κράτη υιοθέτησαν τη διαπολιτισμική προσέγγιση όσον αφορά τη διαχείριση της ετερότητας στα εκπαιδευτικά τους συστήματα. Ωστόσο, τα μέτρα τα οποία έλαβαν διαφέρουν μεταξύ τους, ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες του κάθε εκπαιδευτικού συστήματος.

Η επιτυχής ένταξη της διαπολιτισμικής προσέγγισης στα διάφορα μαθήματα αποτελεί δείκτη αξιολόγησης σε κάποια ευρωπαϊκά κράτη όπως η Δανία, η Τσεχία, η Ολλανδία, το Ηνωμένο Βασίλειο και η Νορβηγία. Τα συμπεράσματα από αυτές τις αξιολογήσεις δείχνουν ότι παρά τις καλές προθέσεις και τις φιλότιμες προσπάθειες, υπάρχουν μεγάλες διαφοροποιήσεις από σχολείο σε σχολείο, οι οποίες οφείλονται στις προτεραιότητες που θέτει η κάθε σχολική μονάδα, αλλά και στην υποστήριξη που δέχονται από τους τοπικούς εκπαιδευτικούς φορείς. Στην Αγγλία μάλιστα έχει φανεί ότι υπάρχει συνάφεια ανάμεσα στον τρόπο διαχείρισης του προϋπολογισμού της σχολικής μονάδας με την αποτελεσματική καταπολέμηση του ρατσισμού και την ανάπτυξη της ανεκτικότητας απέναντι στις πολιτισμικές μειονότητες (Eurydice, 2004).

Έμφαση έχει δοθεί, σε ευρωπαϊκό επίπεδο, και στην εκπαίδευση και δια βίου κατάρτιση των εκπαιδευτικών πάνω σε θέματα διαπολιτισμικότητας. Ο εκπαιδευτικός για να μπορεί να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις των μαθητών του απέναντι στις πολιτισμικές μειονότητες θα πρέπει πρώτα ο ίδιος να είναι απαλλαγμένος από αυτές. Θα πρέπει ο ίδιος να έχει μια αμερόληπτη στάση προς τους μαθητές του, ιδιαίτερα στους μαθητές που ανήκουν στις μειονοτικές ομάδες και να είναι αποκομμένος από προκαταλήψεις που μπορεί να τον επηρεάσουν στο λειτούργημα του.

Η κοινωνική ένταξη των μεταναστών και προσφύγων χαρακτηρίζεται από την ΕΕ αλλά και άλλους διεθνείς οργανισμούς ως μια αμφίδρομη διαδικασία ανταλλαγής και σεβασμού του πολιτισμού, της κουλτούρας και χαρακτηριστικών της κοινωνίας της χώρας υποδοχής και των μεταναστευτικών κοινοτήτων. Δεν πρόκειται επομένως για ενσωμάτωση ή αφομοίωση των μεταναστών και προσφύγων στην κοινωνία υποδοχής με την απώλεια των δικών τους χαρακτηριστικών (γλώσσα, θρησκεία, πολιτισμός, παράδοση κ.λ.π.) αλλά για μια διαδικασία όπου κοινότητες μπορούν να συνυπάρξουν με πλήρη σεβασμό στα χαρακτηριστικά τους. (<http://www.childcom.org.cy/ccr/ccr.nsf/All/A9988458D5C4A295C22587E2002C3184?OpenDocument>)

1.3 Κύπρος και Μετανάστευση

Το φαινόμενο της μετανάστευσης στην Κύπρο άρχισε να παρατηρείται σταδιακά μετά το 1974 και συνδέεται με την ραγδαία οικονομική ανάπτυξη του νησιού. Η εισροή μεταναστών στο νησί με αλληπάλλληλα μεταναστευτικά κύματα είναι μια πραγματικότητα και η μικρή Κύπρος καλείται να διαχειριστεί το σύνολο των εθνικοτήτων των μεταναστών που έχουν εγκατασταθεί

στο νησί. Συγκεκριμένα τα τελευταία στοιχεία της EUROSTAT27 φανερώνουν ότι οι μεταναστευτικές ροές στην ΚΔ αυξήθηκαν από το 2014 και ύστερα. Επίσης, μετά το ξέσπασμα της προσφυγικής κρίσης το 2015, καθώς και της γενικότερης ανόδου των μεταναστευτικών ροών στην ΕΕ, ξεκίνησε να εντείνεται το ζήτημα αντιμετώπισης των αυξημένων ροών στην ΚΔ. Φτάνοντας το 2018, η Κύπρος αγγίζει το μέχρι τώρα μεγαλύτερο ποσοστό της, 23,442 άτομα σε απόλυτες τιμές. (Εθνικό σχέδιο για την ένταξη μεταναστών , χ.χ.)

Μελετώντας τις μεταναστευτικές ροές στην Κυπριακή Δημοκρατία παρατηρούμε ότι το 2018 στην ΚΔ η πλειοψηφούσα ηλικιακή ομάδα είναι στις ηλικίες των 15-17 ετών (Εθνικό σχέδιο για την ένταξη μεταναστών, χ.χ.). Αναμφίβολα, οι αλλαγές που γίνονται στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας μας, ως αποτέλεσμα των ισχυρών μεταναστευτικών ρευμάτων που έχουν καταλήξει στην Κύπρο, αφορά στο κάθε σχολείο, στον κάθε μαθητή, στον κάθε εκπαιδευτικό, τους γονείς και κατ' επέκταση, ολόκληρη την κοινωνία μας. Αυτοί άλλωστε είναι οι βασικοί φορείς που απαρτίζουν το Κυπριακό Εκπαιδευτικό Σύστημα και θα επηρεάσουν θετικά ή αρνητικά οποιεσδήποτε προσπάθειες ομαλής ένταξης των παιδιών των μεταναστών στα σχολεία της Κύπρου.

Στον πιο κάτω πίνακα (Στατιστική Υπηρεσία Κύπρου, 2013) είναι τα στοιχεία της τελευταίας απογραφής όπου φαίνεται ξεκάθαρα η μεταναστευτική ροή στην Κύπρο. Ο συνολικός ποσοστιαίος αριθμός των μονίμων κατοίκων της Κύπρου που έχουν διαφορετική υπηκοότητα ανέρχεται στο ποσοστό 21,4%.

Επαρχία	Υπηκοότητα					
	Σύνολο		Κυπριακή		Άλλη	
	Fx	%	Fx	%	Fx	%
Λευκωσία	325.756	100	264.221	81,1	61.535	18,9
Αμμόχωστος	46.452	100	37.016	79,7	9.436	20,3
Λάρνακα	143.367	100	114.103	79,6	29.264	20,4
Λεμεσός	235.056	100	186.536	79,4	48.520	20,6
Πάφος	235.056	100	57.474	65,1	30.792	34,9
Σύνολο	838.897	100	659.350	78,6	179.547	21,4

1.4 Μεταναστευτικές ομάδες στην Κύπρο

Σύμφωνα με το Εθνικό σχέδιο για την ένταξη των μεταναστών ο όρος μετανάστης αναφέρεται στα άτομα και τα μέλη της οικογένειας που μετακινούνται σε μια άλλη χώρα ή περιοχή για να αναζητήσουν καλύτερες υλικές και κοινωνικές συνθήκες καθώς και για να βελτιώσουν το προσδόκιμο των ίδιων και των μελών των οικογενειών τους. Η λέξη μετανάστης συνδέεται με το άτομο που διαμένει για τουλάχιστον έξι μήνες μακριά από το συνήθη τόπο κατοικίας του (Ναζιάξης, 2003).

Σύμφωνα με την Έγχαρητήριο Αρμοστεία Προστασία των Προσφύγων και σε συνάρτησή με την Σύμβαση του 1951 και το Πρωτόκολλο του 1967 για το καθεστώς των 12 Προσφύγων, έχουν καθοριστεί κάποιες κατηγορίες μεταναστών, ώστε να εξυπηρετούν τις ανάγκες Υψηλών Τρίτων Χωρών που επιθυμούν είσοδο σε μία Ευρωπαϊκή χώρα (Κύπρος και μετανάστευση αρχές ένταξης και ο ρόλος της τοπικής αυτοδιοίκησης, MuNet).

- **Αιτητές ασύλου:** πρόσωπα που έχουν εισέλθει στην Κυπριακή Δημοκρατία και αιτήθηκαν άσυλο εξαιτίας φόβου δίωξης. Οι μετανάστες που εμπίπτουν σε αυτή την κατηγορία κατάγονται από τη Συρία, τη Σομαλία, τη Λαϊκή Δημοκρατία του Κονγκό και άλλες χώρες. Το 2004 συστάθηκε η Υπηρεσία Ασύλου η οποία συντονίζει και εποπτεύει χώρους υποδοχής και εξετάζει τις αιτήσεις ασύλου. Οι αιτητές πολιτικού ασύλου έχουν αυξηθεί ραγδαία τα τελευταία χρόνια, αφού σύμφωνα τα στατιστικά στοιχεία της Υπηρεσίας Ασύλου το 2019 αιτήθηκαν άσυλο 13648 άτομα, ενώ το 2014 μόλις 1728 άτομα παρουσιάζοντας μια ποσοστιαία αύξηση.
- **Επικουρική προστασία:** παραχωρείται σε άτομα τα οποία κινδυνεύουν στη χώρα καταγωγής τους.

- Αναγνωρισμένοι πρόσφυγες: πρόκειται για άτομα που κινδυνεύουν να υποστούν παραβιάσεις των ανθρωπίνων δικαιωμάτων τους στη χώρα καταγωγής τους εξαιτίας της ταυτότητας τους και των πεποιθήσεων τους.
- Παράτυποι μετανάστες: άνθρωποι που εισέρχονται στην Κυπριακή Δημοκρατία από μη οριοθετημένα σημεία χωρίς να έχουν καταφέρει να αποκτήσουν τα απαραίτητα ταξιδιωτικά έγγραφα. Επίσης, άτομα που είχαν κάνει αίτημα παροχής ασύλου και το αίτημα τους απορρίφθηκε από την Κυπριακή Υπηρεσία Ασύλου. Αυτοί οι μετανάστες κατάγονται συνήθως από τη Συρία.
- Νόμιμοι μετανάστες: είναι άτομα που κατάγονται από κάποια χώρα της ΕΕ και μεταβαίνουν στην Κύπρο κατέχοντας τα απαραίτητα έγγραφα νομιμοποίησης. Η περισσότεροι από αυτούς μεταναστεύουν για λόγους εργασίας σε διάφορους τομείς και διαμένουν κάποιοι μέχρι τη συνταξιοδότησή τους.

1.5 Πρώτη και Δεύτερη γενεά μεταναστών

Η πρώτη γενεά (α΄ γενεά) μεταναστών είναι οι μετανάστες που ως παιδιά ακολούθησαν την οικογένειά τους και εγκαταστάθηκαν στην Κύπρο. Η δεύτερη γενεά (β΄ γενεά) μεταναστών είναι οι μετανάστες που διαδέχτηκαν την πρώτη γενεά και εκτέθηκαν στον κυπριακό πολιτισμό, ως χώρα υποδοχής, από τη γέννησή τους. Σύμφωνα με τους Crul και Vermeulen (2003) τα παιδιά β΄ γενεάς είναι τα παιδιά των μεταναστών που γεννήθηκαν και μεγάλωσαν στη χώρα μετανάστευσης των γονιών τους. Στην Κύπρο, το 62,3% των μεταναστών β΄ γενεάς παρακολούθησε τριτοβάθμια εκπαίδευση, όπως επίσης και το 39% των μεταναστών πρώτης γενιάς. Το αντίστοιχο ποσοστό στο γηγενή πληθυσμό είναι 44,7% (<https://www.offsite.com.cy>).

Τα παιδιά της α΄ γενεάς είναι παιδιά που έζησαν την εμπειρία της μετανάστευσης και την άφιξη σε μια νέα χώρα όπου ήρθαν αντιμέτωποι με την επιτακτική ανάγκη εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας για να επικοινωνούν με το ευρύτερο περιβάλλον τους.

Οι μετανάστες β΄ γενεάς διαφοροποιούνται από τους μετανάστες α΄ γενεάς στο γεγονός ότι αυτοί δεν έχουν βιώσει την κουλτούρα και τον τρόπο ζωής της χώρας καταγωγής των γονιών τους. Έχουν μεγαλώσει σε ένα νέο, οικογενειακό, κοινωνικό και γεωγραφικό περιβάλλον που τους φέρνει πιο κοντά με το πολιτισμικό υπόβαθρο της χώρας υποδοχής και λιγότερο με αυτό της χώρας καταγωγής. Στη βιβλιογραφία, παρατηρείται μια διαφοροποίηση των ορίων στη συγκρότηση της έννοιας των μεταναστών της “β΄ γενεάς”. Ο Καμπέρης (2009) δηλώνει ότι η δεύτερη γενιά δεν είναι παρά δυο λέξεις, γι’ αυτό και παρέχει τη γενική περιγραφή ότι η β΄ γενεά μεταναστών αφορά τη γενιά που μεγαλώνει, σπουδάζει και εργάζεται στην Ελλάδα, δηλαδή πρόκειται για τα παιδιά των μεταναστών που γεννήθηκαν στην Ελλάδα ή ακολούθησαν σε αυτήν τους γονείς τους σε μικρή ηλικία. Ο Θεριανός (2009) στους μετανάστες β΄ γενεάς εντάσσει τα παιδιά των μεταναστών που έχουν γεννηθεί στη χώρα μας, καθώς και όσους έχουν μεταναστεύσει σε αυτή σε μικρή ηλικία και έχουν ενταχθεί νωρίς στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Από την άλλη, η Βεντούρα (2011) χρησιμοποιεί ως σημαντικά στοιχεία την κοινωνικοποίηση και τη σχολική φοίτηση για να ορίσει ως β΄ γενιά τα παιδιά των μεταναστών τα οποία κοινωνικοποιούνται και πάνε σχολείο στη χώρα υποδοχής, ανεξάρτητα από την ιθαγένειά τους και τον τόπο γέννησής τους. Η Χαλιάπα (2009) αναφέρει ότι η β΄ γενεά μεταναστών θεωρούνται τα παιδιά των μεταναστών (πολιτών τρίτων χωρών εκτός ΕΕ), που είτε γεννήθηκαν στη χώρα, είτε ακολούθησαν τους γονείς τους, είτε μετανάστευσαν από μόνα τους· τα παιδιά δηλαδή των μεταναστών που μεγάλωσαν και εκπαιδεύτηκαν μέσα στην ελληνική επικράτεια. Αντιθέτως, οι Χρυσάκης, Μπαλούρδος και Τραμουντάνης (2012) προβάλλουν το ζήτημα της νομιμότητας και ορίζουν ως μετανάστες β΄

γενιάς ότι είναι τα παιδιά μεταναστών τρίτων χωρών, που είτε γεννήθηκαν στην Ελλάδα, είτε έχουν μεταναστεύσει σε αυτήν σε μικρή ηλικία, διαμένουν νόμιμα στη χώρα και έχουν ενταχθεί στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (Κεσίσογλου, 2014).

Σύμφωνα με όλα όσα έχουν προαναφερθεί, η διαφορά των ατόμων της β' γενεάς από τους γηγενείς έγκειται στο ότι όλη η εμπειρία τους στη χώρα υποδοχής και οι διαδικασίες κοινωνικοποίησης τους είναι πιο σύνθετες από των γηγενών συνομηλίκων τους. Υπάρχουν διάφοροι παράγοντες που επηρεάζουν τις διαδικασίες κοινωνικοποίησης τους όπως οι επιρροές της οικογένειας (ιστορία α' γενεάς), ο επιπολιτισμός των γονιών τους, τα πολιτιστικά και οικονομικά εμπόδια που συναντούν.

1.6 Το προφίλ των πέντε πολυπληθέστερων εθνοτικών ομάδων που έχουν εγκατασταθεί στην Κύπρο τις τελευταίες δεκαετίες

A. Γεωργιανοί

Οι Γεωργιανοί είναι μια από τις μεγαλύτερες κοινότητες μεταναστών στην Κύπρο και σίγουρα η μεγαλύτερη στην Πάφο, με αριθμό πέραν το 8.000 ατόμων. Οι Γεωργιανοί είναι κυρίως Ελληνοπόντιοι με καταγωγή από τα χωριά της Τσάλκας της Γεωργίας και αποτελούν ένα αναπόσπαστο κομμάτι της κυπριακής κοινωνίας. Οι περισσότεροι έφτασαν τη δεκαετία του '90 από την Τσάλκα της Γεωργίας στην Κύπρο, με την ελπίδα να αρχίσουν μια νέα ζωή αλλά όχι να ξεχάσουν τον τόπο τους με τα 29 ελληνικά χωριά.

Η Τσάλκα είναι πόλη που βρίσκεται στην Νότια Γεωργία. Η σύγχρονη πόλη ιδρύθηκε από τους Έλληνες που μετανάστευσαν στην περιοχή από την Ανατολική σημερινή Τουρκία και συγκεκριμένα από το χωριό Παρμακσίζ του νομού Ερζουρούμ στις αρχές του 19 αιώνα. Με βάση

την απογραφή του 1989, στη Γεωργία ζούσαν, σύμφωνα με την επίσημη εκδοχή, 100.052 Έλληνες (Τανασίδης, 2021).

Οι Έλληνες της Τσάλκας, με εξαίρεση 3 χωριά, είναι τουρκόφωνοι επειδή κατά τον 18ο αιώνα, σε μια εκβιαστική προσπάθεια εκτουρκισμού, κλήθηκαν να επιλέξουν τι θα προτιμούσαν να κρατήσουν: Γλώσσα ή Θρησκεία. Την περίοδο εκείνη η θρησκευτική ταυτότητα είχε μεγαλύτερη αξία προς τον εθνικό αυτοπροσδιορισμό από ό,τι η γλώσσα. Το έντονο θρησκευτικό συναίσθημα των κατοίκων της Τσάλκας το αποδεικνύει. Η απαγόρευση χρήσης της ελληνικής γλώσσας από τους Τούρκους δεν στάθηκε ικανή να σβήσει την ελληνικότητά τους, η οποία επιβίωσε μέσα από την ορθόδοξη χριστιανική πίστη. Η πίστη αυτή τους υπενθύμιζε και τους υπενθυμίζει τη δική τους ξεχωριστή ταυτότητα (Τανασίδης, 2021).

Στη συνείδηση των Ελλήνων της Τσάλκας η θρησκεία αναπλήρωνε την απώλεια της γλώσσας και γινόταν στοιχείο εθνικού προσδιορισμού. Τα έθιμα του κύκλου της ζωής και του χρόνου ήταν στενά συνδεδεμένα με την χριστιανική λατρεία. Τα λατρευτικά ήθη και έθιμα γενικώς δεν διαφέρουν ιδιαίτερα από των υπολοίπων Ελλήνων του Πόντου και του Καυκάσου.

B. Σύριοι

Όπως είναι γνωστό η Κύπρος λόγω της γεωγραφικής της θέσης, του πολιτικού της προβλήματος και του ότι είναι η πλησιέστερη χώρα-μέλος της Ευρωπαϊκής Ένωσης για πολλές χώρες, είναι ένα από τα ευπρόσιτα σημεία εισόδου μεταναστών. Οι Σύριοι υπήκοοι είναι αιτητές πολιτικού ασύλου που ζητούν διεθνή προστασία από την Κύπρο. Οικογένειες, ασυνόδευτα παιδιά, άτομα κτυπημένα από τον πόλεμο στη Συρία στοιβάζονται σε σαπιοκάραβα και αφού πληρώνουν αδρά τους διακινητές έρχονται στα παράλια της Κύπρου ψάχνοντας μια δεύτερη ευκαιρία. Οι

Σύριοι αιτούντες ασύλου έχουν πρόσβαση στο σύστημα δημοσίου βοηθήματος του Τμήματος Κοινωνικής Ευημερίας. Σύμφωνα με τα στατιστικά στοιχεία της Διαδικτυακής Πύλης της Κυπριακής Δημοκρατίας για την Υπηρεσία Ασύλου (<http://www.moi.gov.cy>) το 2019 ο αριθμός ατόμων που έφτασαν από τη Συρία και αιτήθηκαν άσυλο ήταν 2 620 (19% του συνολικού αριθμού των αιτητών ασύλου) και το 2020 ήταν 1738 (25% του συνόλου).

Οι Σύριοι/ες αποτελούν για την κυπριακή κοινωνία μια μουσουλμανική κοινότητα η οποία αυξάνεται σημαντικά τα τελευταία χρόνια. Ο μουσουλμανισμός υπήρξε και υπάρχει στην Κύπρο ως μια θρησκεία που εξασκείται από τους Τουρκοκύπριους και με βαρύνουσα σημασία στα ιστορικά συμφραζόμενα της Κύπρου που την καθιστά ένα είδος συμβολικού συνόρου (Κεσίσογλου, 2014).

Από την άλλη οι Σύριοι/ες, κατά πλειοψηφία μουσουλμάνοι υφίστανται την περισσότερη διάκριση με θρησκευτικά κριτήρια. Αυτό από τη μια φαίνεται να σχετίζεται με το γενικότερο κλίμα απέναντι στους μουσουλμάνους μετανάστες στην ΕΕ και από την άλλη σε βασικά χαρακτηριστικά της κυπριακής κοινωνίας. Η θρησκεία της πλειοψηφίας των Ελληνοκυπρίων αποτελεί συστατικό κομμάτι της εθνικής τους ταυτότητας. Ο συστατικός Άλλος των Ελληνοκυπρίων, οι Τούρκοι κατασκευάζονται από τους πρώτους, όχι μόνο ως εθνική ετερότητα, αλλά και ως θρησκευτική (Κούρος κ.σ., 2014).

Γ. Ευρωπαίοι Οικονομικοί μετανάστες

Η αρχή της ελεύθερης διακίνησης εργαζομένων εφαρμόζεται στην Κύπρο από την 1η Μαΐου 2004 και καλύπτει τους υπηκόους όχι μόνο των κρατών μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης, αλλά και τους υπηκόους της Νορβηγίας, της Ισλανδίας και του Λίχτενσταϊν, οι οποίες ανήκουν

στον Ευρωπαϊκό Οικονομικό Χώρο, καθώς και τους υπηκόους της Ελβετίας, με βάση συμφωνία μεταξύ Ευρωπαϊκής Ένωσης και Ελβετίας (Τμήμα εργασίας: <http://www.mlsi.gov.cy>). Λόγω της ένταξης της Κύπρου στην ΕΕ η Κύπρος έχει δεχτεί αρκετούς ευρωπαίους πολίτες οι οποίοι εγκαταστάθηκαν στο νησί βοηθώντας την οικονομία του τόπου να αναπτυχθεί είτε με επενδύσεις είτε με την εργασία τους, άρα και με την εισφορά τους στο ταμείο κοινωνικών ασφαλίσεων. Σε καμία περίπτωση ένας ευρωπαίος πολίτης δεν έρχεται στο νησί παράνομα εφόσον υπάρχει η άνετη διακίνηση μεταξύ ευρωπαϊκών χωρών. Επίσης, υπάρχει το δικαίωμα απεριόριστης διαμονής και εργασίας σε οποιαδήποτε ευρωπαϊκή χώρα, ενώ αξίζει να σημειωθεί ότι η Κυπριακή Δημοκρατία δεν παρέχει επ' ουδενί κανένα επίδομα σε ευρωπαίο πολίτη είτε έχει έρθει στο νησί μας να εργαστεί είτε να παντρευτεί είτε να επενδύσει.

Γ.1 Ρουμάνοι

Η Ρουμανία είναι κράτος μέλος της ΕΕ από την 1^η Ιανουαρίου 2007 και κατ' επέκταση οι Ρουμάνοι δικαιούνται να εργάζονται νόμιμα στην Κύπρο. Η Κύπρος και Ρουμανία μοιράζονται κοινές αξίες, αρχές και επιδιώξεις σε πολλούς τομείς. Τους δύο λαούς τους ενώνουν πολιτιστικές, θρησκευτικές και εμπορικές σχέσεις. Η συντριπτική πλειονότητα τους είναι Ορθόδοξοι Χριστιανοί και ανήκουν στη Ρουμανική Ορθόδοξη Εκκλησία (κλάδο της Ορθοδοξίας ή Ορθόδοξης Εκκλησίας, μαζί με τις Ορθόδοξες Εκκλησίες της Ελλάδας, της Γεωργίας και της Ρωσίας, μεταξύ άλλων). Σύμφωνα με την απογραφή του 2011 το 93,6% των εθνοτικά Ρουμάνων της Ρουμανίας αυτοπροσδιορίστηκαν ως Ρουμάνοι Ορθόδοξοι.

Γ.2 Βούλγαροι

Η Βουλγαρία είναι κράτος μέλος της ΕΕ από την 1^η Ιανουαρίου 2007 και κατ' επέκταση οι Βούλγαροι δικαιούνται να εργάζονται νόμιμα στην Κύπρο. Οι σχέσεις μεταξύ των δύο χωρών είναι στενές και η Βουλγαρία ήταν μία από τις πρώτες χώρες που αναγνώρισαν την Κυπριακή ανεξαρτησία το 1960. Η Βουλγαρία είναι παραδοσιακά ένα χριστιανικό κράτος από την εποχή της υιοθέτησης του χριστιανισμού ως επίσημη θρησκεία το 865 μ.Χ. Οι δεσμοί μεταξύ των δύο χωρών χρονολογούνται για πάνω από διακόσια χρόνια, όταν βούλγαροι επαναστάτες που αγωνίζονταν κατά των Οθωμανών συνελήφθησαν και μεταφέρθηκαν στη Λευκωσία. Κατά τη διάρκεια της φυλάκισής τους, ανέπτυξαν δυνατές φιλίες με τους ντόπιους. Μάλιστα ένας από τους κρατούμενους έγραψε ένα ενημερωτικό ημερολόγιο για τη ζωή στη Λευκωσία το 1800. Σύμφωνα με την επίσημη ιστοσελίδα του Υπουργείου Εξωτερικών και την Πρεσβεία της Κυπριακής Δημοκρατίας στη Σόφια (<http://www.mfa.gov.cy>) η αγάπη και η εκτίμηση των Κυπρίων για τη Βουλγαρία αποτελεί τον κύριο πυλώνα των άριστων σχέσεων των δύο χωρών. Οι Κύπριοι δεν ξεχνούν και εκτιμούν ιδιαίτερα τη βοήθεια και τη φιλοξενία που προσέφεραν οι φίλοι Βούλγαροι στους πρόσφυγες μετά την τουρκική εισβολή του 1974. Σήμερα περίπου 20 000 Βούλγαροι ζουν και εργάζονται στην Κύπρο.

Δ. Ρώσοι

Ιστορικοί και πολιτιστικοί δεσμοί συνδέουν Κύπρο και Ρωσία εδώ και εκατοντάδες χρόνια. Με την ίδρυση της Κυπριακής Δημοκρατίας το 1960 ακολούθησε άμεσα σύναψη διπλωματικών σχέσεων με την τότε ΕΣΣΔ (18 Αυγούστου 1960). Ο φιλικός χαρακτήρας των

διμερών σχέσεων αντικατοπτρίζεται από την ταύτιση ή την εγγύτητα των θέσεων των δύο χωρών σε σημαντικά διεθνή προβλήματα, καθώς και τη συνεχή και πολύτιμη στήριξη της Ρωσίας στις προσπάθειες για την επίτευξη μιας δίκαιης, βιώσιμης και συνολικής λύσης του Κυπριακού Προβλήματος στη βάση των σχετικών ψηφισμάτων του Συμβουλίου Ασφαλείας του ΟΗΕ. Ακόμη, οι εμπορικές και οικονομικές συναλλαγές Κύπρου-Ρωσίας βρίσκονται σε ικανοποιητικό επίπεδο. Μεγάλος αριθμός Ρώσων επιχειρηματιών χρησιμοποιούν την Κύπρο για τις επιχειρηματικές και επενδυτικές δραστηριότητές τους. Η Κύπρος και η Ρωσία έχουν συνάψει μεγάλο αριθμό διμερών συμφωνιών που καλύπτουν διάφορους τομείς όπως τον πολιτικό, τον οικονομικό, τον εμπορικό, τον πολιτιστικό, τον νομικό, κλπ). (Επίσημη ιστοσελίδα του Υπουργείου Εξωτερικών και την Πρεσβεία της Κυπριακής Δημοκρατίας στη Σόφια, <http://www.mfa.gov.cy>).

1.7.1 Η Εκπαίδευση στην Κύπρο

Είναι πραγματικότητα, ότι τα τελευταία χρόνια η Κύπρος έχει γίνει χώρα διέλευσης, υποδοχής και παραμονής μεγάλου κύματος οικονομικών και πολιτικών μεταναστών. Αυτό έχει προκαλέσει την ανάγκη για μετατροπή του εκπαιδευτικού μας συστήματος από ένα εθνοκεντρικό, παραδοσιακό και δύσκαμπτο σύστημα, σε ένα πολυπολιτισμικό και δημοκρατικό σύστημα (Χαραμής, 2004).

Το κράτος και συγκεκριμένα το Υπουργείο Παιδείας, Πολιτισμού, Αθλητισμού και Νεολαίας υιοθετεί τη φιλοσοφία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και συμπερίληψης ως την επιθυμητή απάντηση στο φαινόμενο της μετανάστευσης. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση για το ΥΠΑΝ, συνδέεται με την εγκαθίδρυση ενός δημοκρατικού σχολείου το οποίο συμπεριλαμβάνει

και δεν αποκλείει, παρέχει ίσες ευκαιρίες για πρόσβαση, συμμετοχή και επιτυχία των μαθητών (ΥΠΑΝ 2010). Το ΥΠΑΝ οραματίζεται τη δημιουργία ενός εκπαιδευτικού συστήματος που θα σέβεται την πολυμορφία και τη πολιτισμική, γλωσσική και θρησκευτική πολυφωνία. Το ΥΠΑΝ δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, προκειμένου να προωθηθεί η συμπερίληψη των μεταναστών στην κυπριακή κοινωνία. Οι μετανάστες συμμετέχουν σε όλα τα μαθήματα του ωρολογίου προγράμματος μαζί με τους ελληνόφωνους και οι πρώτοι παρακολουθούν επίσης μαθήματα εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας ορισμένες ώρες την εβδομάδα. Η γλωσσική αυτή πολιτική προωθεί την πολιτισμική αφομοίωση μέσα από το πρόγραμμα ομογενοποίησης της γλώσσας.

Η έντονη επαφή και προστριβή διαφορετικών ατόμων ή ομάδων που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα δημιουργεί ένα κοινωνικό φαινόμενο με μεταβολές που χρήζουν διαπολιτισμικής προσέγγισης. Το σχολείο αποτελεί ίσως το πιο ισχυρό πεδίο πολιτιστικής μεταβίβασης και καλείται να λειτουργήσει ως μηχανισμός διευρυμένης πολιτιστικής αναπαραγωγής (Καλοφορίδης, 2014). Το εκπαιδευτικό σκηνικό σήμερα προσδιορίζεται από την ετερότητα από την αποδοχή και το σεβασμό στην ιδιαιτερότητα του άλλου και τη δημιουργία ίσων ευκαιριών πρόσβασης στη γνώση και την κοινή κοινωνική, οικονομική και πολιτιστική ζωή. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στοχεύει στην καταπολέμηση των διακρίσεων στην εκπαίδευση και απευθύνεται τόσο στους διαφορετικούς μετακινούμενους πληθυσμούς, όσο και στο σύνολο του γηγενούς πληθυσμού.

Η άποψη ότι η επίσημη πολιτική του ΥΠΑΝ και η σχολική πραγματικότητα δεν ταυτίζονται, υποστηρίζεται από διάφορους. Ερευνητές, οι οποίοι επικεντρώνονται στα κρατικά και θεσμικά εμπόδια για την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής πολιτικής στην Κύπρο, εκφράζοντας ανησυχίες για την έλλειψη μιας ακέραιης πολιτικής εκ μέρους της πολιτείας και επικρίνουν το

ΥΠΑΝ για την ανεπάρκεια του να σχεδιάσει και να εφαρμόσει μια συνεκτική εθνική πολιτική για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση (Χατζησωτηριου, 2011).

Η εκπαιδευτική πολιτική στην Κύπρο είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με το σχέδιο οικοδόμησης του κράτους, λόγω του άλυτου πολιτικού προβλήματος. Από αυτή την οπτική, η διαπολιτισμικότητα αντιτίθεται στη μονοπολιτισμική και εθνικιστική αντίληψη της ταυτότητας. Έτσι, η εκπαίδευση στην Κύπρο εξακολουθεί να διατηρεί έναν εθνικιστικό χαρακτήρα, στηρίζοντας τη διατήρηση μιας ομοιογενούς ελληνοκυπριακής κουλτούρας (Χατζησωτηρίου, 2011).

Η Έκθεση της Επιτροπής Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης διαπιστώνει ότι «το ιδεολογικοπολιτικό πλαίσιο της σύγχρονης κυπριακής εκπαίδευσης παραμένει ελληνοκυπριακοκεντρικό, στενά εθνοκεντρικό και πολιτισμικά μονολιθικό» (www.moec.gr). Το σημερινό ιδεολογικό πλαίσιο αγνοεί τη διαπολιτισμικότητα και πολυπολιτισμικότητα της κυπριακής κοινωνίας, αγνοεί τις εσωτερικές διαφορές των κοινωνικών ομάδων του κράτους.

Η υπέρβαση της αρχής της εθνικής ομοιογένειας και η αποδοχή της πολιτισμικής ετερογένειας είναι απολύτως αναγκαία, τόσο για την επίτευξη της ένταξης όσο και τη σχολική πρόοδο των αλλοδαπών μαθητών (Φωτίου, 2010). Ένα άλλο ζήτημα είναι η αναγκαιότητα της αποδοχής και αναγνώρισης της βαρύτητας της μητρικής γλώσσας για την εκμάθηση της γλώσσας στη χώρα υποδοχής. Σε ό,τι αφορά τα κυπριακά δεδομένα θεωρείται απαραίτητη προϋπόθεση για τη σχολική και κατ' επέκταση κοινωνική πρόοδο η γνώση της ελληνικής γλώσσας. «Έρευνες όμως σε πολλές χώρες υποδεικνύουν ότι οι μαθητές που κατακτούν ταχύτερα και αποτελεσματικότερα τη γλώσσα στη χώρα υποδοχής, είναι εκείνοι που έχουν αναπτύξει τη μητρική τους γλώσσα σε ικανοποιητικό βαθμό» (Cummins, 2005, σ. 149).

Αναμφίβολα, οι αλλαγές που γίνονται στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας μας αφορούν όλους τους βασικούς φορείς που αποτελούν το Κυπριακό Εκπαιδευτικό Σύστημα. Αυτοί που θα επηρεάσουν θετικά ή αρνητικά οποιεσδήποτε προσπάθειες ομαλής ένταξης των παιδιών με μεταναστευτική βιογραφία στα σχολεία της Κύπρου είναι το κάθε σχολείο, ο κάθε μαθητής, ο κάθε εκπαιδευτικός, οι γονείς και κατ' επέκταση, ολόκληρη την κοινωνία μας.

Η ένταξη όμως απαιτεί συνθήκες ισότητας και απαγόρευσης των διακρίσεων και παροχής σε όλα τα παιδιά ίσων ευκαιριών άσκησης των δικαιωμάτων τους. Το δικαίωμα στη ζωή και την ανάπτυξη τους, στην ταυτότητα τους, στην ελευθερία έκφρασης και της θρησκείας τους, αλλά και ισότιμη πρόσβαση στα κοινωνικά δικαιώματα όπως παιδεία, υγεία, κοινωνική προστασία και παροχές. Διαφορετικά, δημιουργούνται εκείνες οι συνθήκες οι οποίες περιθωριοποιούν παιδιά με μεταναστευτική βιογραφία, δημιουργούνται συνθήκες ανισότητας και αποκλεισμού και ευνοούν την ανάπτυξη ρατσιστικών και ξενοφοβικών συμπεριφορών στην κοινωνία (<http://www.childcom.org.cy/ccr/ccr.nsf/All/A9988458D5C4A295C22587E2002C3184?OpenDocument>).

1.7.2 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού και του διευθυντή στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού τώρα, γίνεται πιο δύσκολος και οι σχέσεις του με τους φορείς που σχετίζονται με το σχολικό περιβάλλον πιο περίπλοκες. Ο δάσκαλος έχει να αντιμετωπίσει μαθητές και γονείς με διαφορετικό οικονομικό υπόβαθρο ή/και με διαφορετικές θρησκευτικές και κοινωνικές αντιλήψεις. Πολλοί γονείς μάλιστα συνοδεύονται από ακραίες αρνητικές προκαταλήψεις εναντίον ατόμων συγκεκριμένης ομάδας και αυτές οι προκαταλήψεις είναι που δυσκολεύουν το έργο του, αφού τόσο οι γονείς όσο και τα παιδιά τους δεν αποδέχονται στο

σχολικό περιβάλλον τους μαθητές που διαφέρουν. Έχει να αντιμετωπίσει μαθητές που μιλούν διαφορετική γλώσσα και χρειάζεται να οργανώσει προγράμματα και στρατηγικές υποστήριξης τους (Cohen, 1990). Καλείται παράλληλα, να αποκτήσει ευέλικτες στρατηγικές ώστε να μπορεί να ανταπεξέλθει στις οποιεσδήποτε εξελίξεις του εκπαιδευτικού θεσμού και να αναπροσαρμόζεται στις ανάγκες όλων των μαθητών στην τάξη. Αυτός θα αναζητήσει ποικίλα παιδαγωγικά μοντέλα, στρατηγικές διδασκαλίας και επικοινωνίας έτσι ώστε να διαμορφώσει ευνοϊκές παιδαγωγικές συνθήκες για τους μαθητές. Πρέπει να πλάσει ανθρώπους με διαπολιτισμικές συμπεριφορές μέσα στην τάξη με απώτερο στόχο τη βελτίωση της επίδοσης όλων των παιδιών. Χρέος του είναι να ξεπεράσει τα μαθησιακά προβλήματα που προέρχονται λόγω της κοινωνικής ανισότητας στο σχολικό περιβάλλον και να εξαλείψει τον αναλφαβητισμό ώστε να παραδώσει ολοκληρωμένους κοινωνικά, πολιτικά, ηθικά πολίτες στην κοινωνία. Σίγουρα κάθε εκπαιδευτικός έχει ένα ρόλο μέσα σε μια τάξη. Οι επιτυχίες του όμως στηρίζονται στην ετοιμότητά του να παρέμβει ανά πάσα στιγμή σε οποιεσδήποτε δυσκολίες των μαθητών, αρκεί να μην τους αγνοεί (Intercultural Education, Article from info@ncca, 2008). Σε έρευνα που έγινε σε Κύπριους εκπαιδευτικούς (European Commission, 2019) το ποσοστό των εκπαιδευτικών που αισθάνονται καλά ή πολύ καλά προετοιμασμένοι να διδάξουν μετανάστες, πρόσφυγες και αιτητές ασύλου ήταν μόλις 48,5%. Σύμφωνα με τον Αργυρίδη (2020) έρευνες στην Ελλάδα παρουσιάζουν τους εκπαιδευτικούς να διακατέχονται σε μεγάλο ή μικρότερο βαθμό από εθνοκεντρικές και ξενοφοβικές απόψεις και να ομολογούν διακρίσεις σε βάρος των πολιτισμικά διαφορετών μαθητών.

Σημαντικό ρόλο έχει και ο διευθυντής ο οποίος αναμένεται να διαμορφώσει συνεργασίες αναπτύσσοντας διαύλους επικοινωνίας, ανάμεσα στους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς και την ευρύτερη κοινότητα. Πρέπει να αναπτύξει άριστες διαπροσωπικές σχέσεις με τις οικογένειες των μαθητών αφού αυτός θα τους προσφέρει τη ψυχολογική υποστήριξη και

ουσιαστική συμμετοχή στη διαδικασία ένταξης και αποδοχής των παιδιών τους από το κοινωνικό σύνολο. Είναι υπεύθυνος για την ομαλή αποδοχή του διαφορετικού και τη φιλειρηνική συνύπαρξη «ξένων» και «ντόπιων» στο χώρο του σχολείου (Γεραρής, 2011). Οι Ευαγγέλου κ.σ. (2003) προτείνουν ως καταλληλότερο τύπο διευθυντή σε ένα πολυπολιτισμικό σχολείο τον «μετασχηματιστικό ηγέτη». Είναι αυτός που θα οδηγήσει τους εκπαιδευτικούς να ανταπεξέλθουν σε ένα πολυπολιτισμικό σχολείο απαλλαγμένο από ρατσιστικές συμπεριφορές. Αυτός που θα είναι προετοιμασμένος να ανταπεξέλθει σε απρόβλεπτα περιστατικά που προέρχονται από εξωτερικές επιρροές και παρεμβάσεις. Θα επιβάλει και θα υιοθετήσει πρακτικές διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο σχολείο, αφού σύμφωνα με τους Everard. κ.σ. (2004) αυτός θα είναι ο πρώτος υπεύθυνος που θα λογοδοτήσει στην Κυβέρνηση για τα αποτελέσματα της κοινωνικής αποδοχής των μαθητών των μεταναστών. Πρέπει επίσης να επιβλέπει τις πρακτικές που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός στην τάξη, ενώ παράλληλα και τις σχέσεις που αναπτύσσει τόσο με τους μαθητές του όσο και με τους γονείς τους.

Οι μαθητές είναι ο βασικότερος φορέας που συμβάλλει στη δημιουργία ενός σύγχρονου Πολυπολιτισμικού Εκπαιδευτικού συστήματος αφού οι δικές τους στάσεις και συμπεριφορές θα καθορίσουν κατά πόσο υπάρχει αρμονία και επιτυχία στο σχολείο. Ο Σαϊτής (2002) τονίζει ότι ο μαθητής αποτελεί έναν από τους βασικούς παράγοντες που συμβάλλει τόσο στη διαμόρφωση του κλίματος σε μια σχολική μονάδα όσο και στην αποτελεσματικότητά της.

Σύμφωνα με τα επικαιροποιημένα στοιχεία της EUROSTAT (<https://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/submitViewTableAction.do>) για την ανάλυση του επιπέδου εκπαίδευσης του ξένου πληθυσμού στην ΚΔ, προκύπτει ότι οι περισσότεροι μετανάστες/ξένοι πολίτες κατέχουν τη βασική εκπαίδευση και οι περισσότεροι μετανάστες και λοιπές ομάδες βρίσκονται σε χαμηλά ποσοστά όσον αφορά την απόκτηση της δευτεροβάθμιας

εκπαίδευσης ή ολοκλήρωσής της. Αυτα τα στοιχεία οδηγούν στο ασφαλές συμπέρασμα ότι υπάρχει ανάγκη για αναμόρφωση ενός νέου οράματος, το οποίο θα διαπνέει οριζόντια και κάθετα όλη την εκπαιδευτική πορεία των παιδιών και σε συνέχεια πολιτών της ΚΔ (Εθνικό σχέδιο για την ένταξη των μεταναστών, κ.κ.).

1.8 Κείμενο διαχείρισης των παιδιών με μεταναστευτική βιογραφία στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα

Τα τελευταία χρόνια δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην ένταξη των μεταναστών στην Κυπριακή κοινωνία και στην ανάπτυξη ενός επιπέδου ωριμότητας της κυπριακής κοινωνίας για να αποδεχτεί τις αυξημένες μεταναστευτικές ροές. Σύμφωνα με εγκύκλιο της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (2016) η ένταξη νοείται ως μια αμφίδρομη διαδικασία βασισμένη στα αμοιβαία δικαιώματα και τις αντίστοιχες υποχρεώσεις των νομίμων κατοικούντων στη χώρα πολιτών τρίτων χωρών και της κοινωνίας που τους δέχεται, η οποία πρέπει να παρέχει τις συνθήκες για πλήρη συμμετοχή του μετανάστη σε αυτή. Η πλήρης συμμετοχή του μετανάστη σε μια κοινωνία εξυπακούει ότι σε αυτή την κοινωνία υπάρχει συνοχή η οποία δύναται να επιτευχθεί μέσω της ενσωμάτωσης και της ένταξης των μειονοτήτων στην τοπική κοινωνία. Η διασφάλιση της υπάρξης ενός περιβάλλοντος προστασίας των ανθρωπίνων δικαιωμάτων όλων των πολιτών, η ενίσχυση της ισότητας, η καταπολέμηση των διακρίσεων και η πρόσβαση στο κράτος πρόνοιας αποτελούν βασικούς παράγοντες ένταξης.

Σύμφωνα με την επίσημη ιστοσελίδα του ΥΠΑΝ (http://www.moec.gov.cy/dde/diapolitismiki/skopo_i_stochoi.html) το ΥΠΑΝ για την προώθηση της ομαλής ένταξης των μαθητών/ριών με μεταναστευτική βιογραφία στα σχολεία υιοθετεί το

διαπολιτισμικό μοντέλο, θεωρώντας ότι αυτό αποτελεί την αποτελεσματικότερη εκπαιδευτική στρατηγική, που μπορεί να συμβάλει στην αλληλοαποδοχή, στην καλλιέργεια κλίματος εμπιστοσύνης και στην εξάλειψη αρνητικών στερεοτύπων και προκαταλήψεων μεταξύ των παιδιών.

Συγκεκριμένα το Μάρτιο του 2011, μετά από οδηγίες του ΥΠΑΝ, συστάθηκε διατμηματική επιτροπή για την ένταξη των παιδιών με μεταναστευτική βιογραφία στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα. Στην επιτροπή αυτή συμμετείχαν εκπρόσωποι των Διευθύνσεων του Υπουργείου Παιδείας, ακαδημαϊκοί και εκπρόσωποι των εκπαιδευτικών οργανώσεων. Τελικά, τον Ιανουάριο του 2016 αποφασίστηκε η ετοιμασία ενός Κειμένου Πολιτικής που θα κάλυπτε όλες τις διαστάσεις του θέματος για την ένταξη των μαθητών με μεταναστευτική βιογραφία στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα. Το Φεβρουάριο του 2017 το ΥΠΑΝ εξέδωσε μέσω εγκυκλίου το Κείμενο Πολιτικής του για την ένταξη των μαθητών/μαθητριών με μεταναστευτική βιογραφία στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα (<https://enimerosi.moec.gov.cy/ypp5477>).

Στο «Κείμενο Πολιτικής για την Ένταξη των Μαθητών με Μεταναστευτική Βιογραφία στο Κυπριακό Εκπαιδευτικό Σύστημα», καταγράφεται η υφιστάμενη κατάσταση και παρουσιάζεται η νέα πρόταση για την υποδοχή των παιδιών με μεταναστευτική βιογραφία και τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, η οποία αναπτύσσεται γύρω από πέντε άξονες προτεραιότητας: (1) εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, (2) υποδοχή των νεοαφιχθέντων παιδιών με μεταναστευτική βιογραφία, (3) εκπαίδευση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών, (4) συλλογή και ανάλυση δεδομένων σχετικά με τις ανάγκες των μαθητών με μεταναστευτική βιογραφία και (5) διαπολιτισμική προσέγγιση νέων αναλυτικών προγραμμάτων.

(http://www.moec.gov.cy/dde/diapolitismiki/drasis_yppan.html)

Σύμφωνα με το ΥΠΑΝ παιδιά με μεταναστευτική βιογραφία ορίζονται ως τα παιδιά που έχουν τα ίδια βιώσει μετανάστευση ή έχουν μετανάστες γονείς. Επίσης αναφέρεται ότι τα παιδιά αυτά παρουσιάζουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, οι οποίες μπορεί να αφορούν δυσκολίες στο να υπερπηδήσουν εμπόδια -όπως οι χαμηλές επιδόσεις στη γλώσσα της χώρας υποδοχής- ή να υπόκεινται σε διακρίσεις. Επίσης αναφέρει ότι το εκπαιδευτικό μας σύστημα δεν κάνει καμιά διάκριση αναφορικά με τη φυλή, την κοινότητα, τη γλώσσα, το χρώμα, τη θρησκεία, τις πολιτικές ή άλλες πεποιθήσεις, το σεξουαλικό προσανατολισμό ή την εθνική καταγωγή των μαθητών/τριών. Ακόμη, το σχολείο σέβεται το δικαίωμα της ελευθερίας της σκέψης, της συνείδησης και της θρησκείας.

Όσο αφορά τον επιπολιτισμό των μαθητών με μεταναστευτική βιογραφία που φοιτούν στα κυπριακά δημόσια σχολεία, το ΥΠΑΝ αναφέρει στην επίσημη ιστοσελίδα του (http://www.moec.gov.cy/dde/diapolitismiki/draseis_yppan.html), ότι «τα σχολεία σεβόμενα την κουλτούρα, τα ήθη, τα έθιμα και τον πολιτισμό των μαθητών με μεταναστευτική βιογραφία, αναπτύσσουν κάθε χρόνο διάφορες δραστηριότητες που επιτρέπουν την αλληλεπίδραση στοιχείων του πολιτισμού, τον οποίο φέρνουν τα παιδιά από τη χώρα προέλευσής τους, με στοιχεία του ελληνικού πολιτισμού».

Επίσης η Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού, αναγνωρίζει όλα τα δικαιώματα που αυτή κατοχυρώνει σε όλα τα παιδιά που βρίσκονται στο έδαφος ενός συμβαλλόμενου κράτους, και στην δική μας περίπτωση της Κυπριακής Δημοκρατίας απαγορεύοντας κάθε μορφής διάκριση (Άρθρο 2) ενώ επιβάλλει στα κράτη όπως όλες οι αποφάσεις οι οποίες τα αφορούν, άμεσα ή έμμεσα, λαμβάνουν πρωταρχικά υπόψη το συμφέρον τους (Άρθρο 3). Η Σύμβαση στο άρθρο 22 αναγνωρίζει τις ιδιαίτερες ανάγκες προστασίας και παροχής ανθρωπιστικής βοήθειας που έχουν τα παιδιά που αναζητούν προστασία ή/και τα παιδιά που τους

έχει αναγνωρισθεί αυτή η προστασία (πρόσφυγες ή συμπληρωματική προστασία), είτε αυτά είναι μόνα τους είτε συνοδεύονται από τους γονείς τους (<http://www.childcom.org>).

1.9 Το Πρόγραμμα ΔΡΑ.Σ.Ε

Μια νέα εκπαιδευτική πολιτική που εφαρμόζεται στην Κύπρο από τη σχολική χρονιά 2015-2016 από το ΥΠΑΝ είναι το πρόγραμμα ΔΡΑ.Σ.Ε. Το Έργο Δράσεις Σχολικής και Κοινωνικής Ένταξης (ΔΡΑ.Σ.Ε) εντάσσεται στο Επιχειρησιακό Πρόγραμμα: Απασχόληση, Ανθρώπινοι Πόροι και Κοινωνική Συνοχή 2014-2020 με γενικό στόχο την προώθηση της κοινωνικής ένταξης και καταπολέμηση της φτώχειας και των διακρίσεων. Έχει ως σκοπό την άμβλυνση των αρνητικών συνεπειών της οικονομικής κρίσης στην εκπαίδευση και στους μαθητές. Όπως έχει αναφερθεί ήδη εφαρμόζεται από τη σχολική χρονιά 2015-2016 από το ΥΠΑΝ σε 42 σχολικές μονάδες, αρχικά όπου εφαρμοζόταν το Πρόγραμμα κατά της Πρόωρης Εγκατάλειψης του Σχολείου, της Σχολικής αποτυχίας και της Παραβατικότητας σε Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας.

Το πρόγραμμα αυτό στοχεύει στη:

- Στήριξη του πληθυσμού της Κύπρου που ζει κάτω από το όριο της φτώχειας ή βρίσκεται σε κίνδυνο φτώχειας και κοινωνικού αποκλεισμού.
- Διασφάλιση της κοινωνικής πρόνοιας και στήριξη των οικονομικά ασθενέστερων ομάδων του πληθυσμού, που πλήττονται ιδιαίτερα από την οικονομική κρίση.
- Ενίσχυση της κοινωνικής συνοχής, με τον περιορισμό του κινδύνου κοινωνικής περιθωριοποίησης και αποκλεισμού.

- Βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Μείωση της σχολικής αποτυχίας και παραβατικότητας.

Ο προϋπολογισμός τους προγράμματος είναι 14,4 εκατομμύρια ευρώ και συγχρηματοδοτείται από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο κατά 85% και από Κρατικούς Πόρους κατά 15%. Ο στόχος του έργου είναι να καλύψει συνολικά το 15% του μαθητικού πληθυσμού.

Τη σχολική χρονιά 2016-2017 το πρόγραμμα ΔΡΑ.Σ.Ε εφαρμόστηκε σε 89 σχολικές μονάδες προδημοτικής, δημοτικής και μέσης εκπαίδευσης και κάλυπταν περίπου το 12,5% του μαθητικού πληθυσμού με στόχο την σταδιακή κάλυψη του 15% του μαθητικού πληθυσμού (15.232 μαθητές) κατά τη σχολική χρονιά 2017-2018 με 96 σχολικές μονάδες.

Η επιλογή των σχολικών μονάδων που συμμετέχουν στο πρόγραμμα γίνεται μετά από ηλεκτρονική συλλογή των στοιχείων από όλα τα σχολεία Δημοτικής, Μέσης Γενικής και Μέσης Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης. Ένα από τα σημαντικότερα κριτήρια είναι ο αριθμός και το ποσοστό αλλόγλωσσων μαθητών που φοιτούν στην σχολική μονάδα.

1.10.1 Το Έργο ΔΡΑ.Σ.Ε

Η πρώτη δράση του προγράμματος είναι η προσφορά δωρεάν προγραμμάτων δημιουργικής απασχόλησης και ενισχυτικής διδασκαλίας προς μαθητές και γονείς, σε πρωινό και απογευματινό χρόνο. Ένα από τα προγράμματα είναι η ενισχυτική διδασκαλία των ελληνικών σε αλλόγλωσσους και η δημιουργική απασχόλησή τους με θέατρο, τέχνη, χορούς, μουσική. Μια άλλη δράση του προγράμματος είναι η προσφορά υπηρεσιών ψυχοκοινωνικής στήριξης προς τους μαθητές και τους γονείς μέσα από τη δημιουργία και λειτουργία Κέντρων Πληροφόρησης και

Ψυχοκοινωνικής Στήριξης (ατομική στήριξη – βιωματικά εργαστήρια). Επίσης, επιχορηγούνται δράσεις αγωγής υγείας και πρόληψης της παραβατικότητας που πραγματοποιούνται σε πρωινό χρόνο.

1.10.2 Οφέλη προγράμματος ΔΡΑ.Σ.Ε

Τα αναμενόμενα οφέλη εφαρμογής του προγράμματος ΔΡΑ.Σ.Ε σύμφωνα με το ΥΠΙΑΝ (http://www.moec.gov.cy/seayp/drasi_drase.html) είναι τα πιο κάτω:

- Δημιουργία περίπου 650 θέσεων απασχόλησης για νέους επιστήμονες.
- Στήριξη ευάλωτων ομάδων του μαθητικού πληθυσμού, οι οποίες πλήττονται ιδιαίτερα από τις συνέπειες της οικονομικής κρίσης.
- Πρόληψη και αντιμετώπιση προβλημάτων παραβατικότητας, σχολικής αποτυχίας και πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου.
- Ενίσχυση των συμβουλευτικών υπηρεσιών και του επαγγελματικού προσανατολισμού προς τους μαθητές.
- Στήριξη αλλόγλωσσων οικογενειών σε θέματα έγκαιρης εκμάθησης της Ελληνικής και βελτίωσης των κοινωνικών δεξιοτήτων τους.
- Στήριξη μαθητών με χαμηλές κοινωνικές δεξιότητες ώστε να διασφαλισθεί η ένταξη τους στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο.
- Άμεση στήριξη μαθητών (και κατ' επέκταση οικογενειών) που αντιμετωπίζουν προβλήματα κοινωνικού αποκλεισμού.

- Στήριξη μαθητών υψηλού ρίσκου να μην παραμείνουν λειτουργικά αναλφάβητοι και να μην αποφοιτήσουν από το σχολείο χωρίς να κατέχουν τις απαραίτητες δεξιότητες για τη σύγχρονη κοινωνία της γνώσης.
- Βελτίωση μαθησιακών αποτελεσμάτων.

1.11 Η ψυχολογική συμβουλευτική στα δημοτικά σχολεία της Κύπρου

Η συνεχώς μεταταβαλλόμενη κοινωνία της Κύπρου και οι πολιτισμικές αλλαγές δημιουργούν την επείγουσα ανάγκη για συμβουλευτική στήριξη των μαθητών. Η δημιουργία πολυπολιτισμικής συμβουλευτικής για ψυχολογική συμβουλευτική στήριξη των μαθητών θα τους βοηθήσει στην βέλτιστη προσαρμογή τους στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, αφού καθημερινά συναντούν μια σειρά από προβλήματα που για να τα αντιμετωπίζουν καλύτερα χρειάζονται συνεχή συμβουλευτική στήριξη.

Ο όρος συμβουλευτική περιγράφει μια οποιαδήποτε διαδικασία κατά την οποία ένα άτομο βοηθιέται μέσα από τη συζήτηση να ξεκαθαρίσει τις σκέψεις και τα συναισθήματα, να ξεπεράσει τις δυσκολίες και να μάθει περισσότερα για τον εαυτό του (Μαλικιώση, 2011). Ο σύμβουλος παρέχει βοήθεια και στήριξη στους ανθρώπους από διαφορετικά εθνικά και κοινωνικά πλαίσια, που δεν έχουν σοβαρή ψυχική διαταραχή, αλλά αντιμετωπίζουν μια δύσκολη συνθήκη στη ζωή τους ή ένα πρόβλημα που δεν μπορούν να λύσουν μόνοι τους.

Σύμφωνα με τους Leroy κ.σ. (2000) η πολυπολιτισμική συμβουλευτική στα σχολεία είναι μια βοηθητική σχέση στην οποία ο σχολικός σύμβουλος παρεμβαίνει σε νέους εφήβους με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, φύλο, κοσμοθεωρία, σεξουαλικό προσανατολισμό και κοινωνική τάξη. Η πολυπολιτισμική συμβουλευτική για να είναι επιτυχημένη συμβουλευτική θα

πρέπει ο σύμβουλος να μελετήσει την ιστορία, τον πολιτισμό και τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της πολιτισμικής ομάδας στην οποία ανήκει το συμβουλευόμενο άτομο. Θα πρέπει να υπάρχει πολιτισμική ενσυναίσθηση, δηλαδή ο σύμβουλος να έχει την ικανότητα να αντιλαμβάνεται, να κατανοεί και να επεξεργάζεται τα ζητήματα και τις εμπειρίες των πολιτισμικά διαφορετικών ανθρώπων χωρίς να επηρεάζεται από τις δικές του πολιτισμικές αρχές και να μεροληπτεί σε βάρος της θεραπευτικής διαδικασίας. (Σταλίκας κ.σ., 2007 όπ. ανάφ. στην Μαλικιώση, 2008).

Σύμφωνα με τον αμερικανικό σύνδεσμο σχολικής συμβουλευτικής (ASCA, 2016) οι σχολικοί σύμβουλοι αναλαμβάνουν να παρέχουν υπηρεσίες που προάγουν τη συνεκτικότητα και την ενδυνάμωση του μαθησιακού περιβάλλοντος, ώστε να καλύπουν τις ανάγκες όλων των μαθητών.

Οι πολιτισμικές αλλαγές και οι μεταβαλλόμενες κοινωνίες δημιουργούν την ανάγκη για συμβουλευτική στήριξη των μαθητών και τη δημιουργία σχολείων που να μπορούν να διαχειρίζονται την αλλαγή και τη διαφορετικότητα. Οι μαθητές συναντούν μια σειρά από προβλήματα που για να τα αντιμετωπίσουν χρειάζονται συμβουλευτική στήριξη. Σύμφωνα με τον Αργυρίδη (2020) ένας από τους ρόλους των σχολικών συμβούλων είναι η ευαισθητοποίηση των ιδίων για τις δικές τους προσωπικές πεποιθήσεις και στάσεις, η κατανόηση της κοσμοαντίληψης ενός πολιτισμικά διαφορετικού συμβουλευόμενου και η δημιουργία και η επιλογή στρατηγικών και τεχνικών που να είναι πολιτισμικά κατάλληλες για τον συμβουλευόμενο. «Δεν μπορεί να νοηθεί βοηθητική συμβουλευτική προσέγγιση αν δεν υπάρχει η επίγνωση, εκ μέρους του συμβούλου, της αντιμετώπισης του άλλου ως πολιτισμικού όντος με οικογενειακή και πολιτισμική κληρονομιά. (Μαλικιώση, 2008, σελ.3).

2. Επιπολιτισμός

2.1 Εισαγωγή

Η μετακίνηση, η συνάντηση και η επαφή των λαών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο είναι μια διαδικασία που παρατηρείται από αρχαιοτάτων χρόνων. Αυτό το συναπάντημα των λαών έχει ως αποτέλεσμα κατά την επαφή τους, να δημιουργούνται νέες, διαφορετικές κοινωνίες. Οι κοινωνίες του μέλλοντος μπορούν να μετατραπούν σε πολλαπλές κοινότητες υποδοχής και πολύγλωσσες κοινωνίες όπου οι άνθρωποι θα αντιμετωπίζονται ως άτομα με κοινές ανάγκες, προκλήσεις και φιλοδοξίες (Bourhis κ.σ., 2010). Η βασική πρόκληση που καλούνται σήμερα να αντιμετωπίσουν οι πολυπολιτισμικές κοινωνίες είναι η οργάνωση των σχέσεων μεταξύ του γηγενούς πληθυσμού και των αλλοδαπών με τέτοιο τρόπο ώστε η συνεύρεσή τους να μην προκαλεί διαμάχες αλλά τη γόνιμη αλληλεπίδραση των πολιτισμών τους (Καλοφορίδης, 2014).

Όταν άνθρωποι οι οποίοι προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα έρχονται σε άμεση και διαρκή επαφή, τότε σίγουρα προκύπτουν αλλαγές στον τρόπο διαβίωσης, σκέψης και αντίληψης του κόσμου. Οι μετανάστες κατά τη μετακίνησή τους στο νέο, διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον πρέπει να πάρουν σημαντικές αποφάσεις για το τι θα πάρουν από τη χώρα υποδοχής τους και τι θα κρατήσουν από τη χώρα καταγωγής τους. Καλούνται να διαχειριστούν το θέμα της προσαρμογής τους και να επιλέξουν τον καλύτερο δυνατό τρόπο για να προσαρμοστούν και να ενταχθούν στη χώρα υποδοχής τους. Βεβαίως, οι πολιτικές μετανάστευσης που εφαρμόζονται από τις κυβερνήσεις δημιουργούν ένα κλίμα μεταξύ των ομάδων που επηρεάζουν τον επιπολιτισμό που υιοθετείται από τους μετανάστες (Bourhis, 2010).

Τα γενικευμένα φαινόμενα μετανάστευσης και μετακίνησης πληθυσμών έχουν δημιουργήσει κοινωνίες με πολυπολιτισμικό χαρακτήρα, οι οποίες μοιάζουν περισσότερο με

παγκόσμιο χωριό, όπου η συνύπαρξη των διαφόρων πολιτισμών είναι δεδομένη. Ο συνολικός αριθμός των μεταναστών που εισήλθαν το 2017 στην ΕΕ εκτιμήθηκε σε 2,4 εκατομμύρια και η πλειοψηφία της μετανάστευσης προέρχεται από χώρες χαμηλού ή μεσαίου εισοδήματος σε χώρες με υψηλό εισόδημα.

Οι σύγχρονες κοινωνίες, χαρακτηρίζονται από μεγάλες διαφοροποιήσεις σε ό,τι αφορά στην εθνική καταγωγή των πολιτών, το χρώμα του δέρματος τους, το γλωσσικό υπόβαθρο, τις θρησκευτικές πεποιθήσεις, τις φυσικές και πνευματικές ικανότητες, καθώς και τις ατομικές εμπειρίες (Tiedt κ.σ., 2002). Η πολυπολιτισμική αυτή σύνθεση έχει γίνει χαρακτηριστικό και της κυπριακής κοινωνίας, η οποία τα τελευταία χρόνια δέχεται διάφορα κύματα μετανάστευσης.

Τα σχολεία είναι μικροκοινωνικά συστήματα που τείνουν να παρουσιάζουν τις κυρίαρχες εντάσεις της ευρύτερης κοινωνίας (Dimmock, 2005), συνεπώς κοινωνία και σχολείο αλληλεπιδρούν άμεσα μεταξύ τους. Τα σχολεία βρίσκονται αντιμέτωπα με δύο προκλήσεις: να μεταδώσουν αξίες στο πνεύμα της διαπολιτισμικότητας και να εκπαιδεύσουν όλους τους μαθητές ανεξαρτήτως πολιτισμικής προέλευσης (Παπαναούμ, 2004).

2.2 Πολιτισμός - Πολιτισμική ταυτότητα

Ο πολιτισμός είναι μέρος του εαυτού μας, είναι ο τρόπος με τον οποίο δίνουμε νόημα στη ζωή αφού εμπεριέχει σημεία αναφοράς της ζωής μας, τις αξίες, τις αντιλήψεις, τις στάσεις, τη γλώσσα και τα διδάγματα που αναπτύχθηκαν σε ένα κοινωνικοοικονομικό σύστημα (Lehman κ.σ., 2004).

Ο πολιτισμός και η πολιτισμική ταυτότητα είναι μεγέθη τα οποία διαφοροποιούνται κάτω από συγκεκριμένες συνθήκες ιστορικές, κοινωνικές, οικονομικές και πολιτικές συνθήκες. Ο πολιτισμός ορίζεται από μια κοινότητα ή μια κοινωνία και περιλαμβάνει ένα συγκεκριμένο σύνολο πεποιθήσεων, κανόνων και αξιών σχετικά με τη φύση των σχέσεων, τον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι ζουν τη ζωή τους και τον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι οργανώνουν το περιβάλλον τους (Samhsa, 2014). Μέσα σε ένα έθνος, φυλή ή κοινότητα, οι άνθρωποι ανήκουν σε πολλές πολιτισμικές ομάδες, η καθεμιά με το δικό της σύνολο πολιτισμικών κανόνων. Σύμφωνα με τον Castro (1998) τα βασικά στοιχεία που προσδιορίζουν ένα πολιτισμό είναι: η κοινή κληρονομιά και η ιστορία που περνά από γενιά σε γενιά, οι κοινές αξίες, οι πεποιθήσεις, τα έθιμα, οι παραδόσεις, οι θεσμοί, οι τέχνες, η λαογραφία και ο τρόπος ζωής, ένα κοινό μοτίβο ή στυλ επικοινωνίας ή γλώσσας, η γεωγραφική τοποθεσία κατοικίας και οι διατροφικές συνήθειες.

Η πολιτισμική ταυτότητα περιγράφει τη σύνδεση ή ταυτοποίηση που έχει ένα άτομο με μια συγκεκριμένη ομάδα ή ομάδες. Σύμφωνα με τους Li Dong Chongde κ.σ. (2015) η πολιτισμική ταυτότητα ορίζεται ως η έννοια της προσκόλλησης που έχει ένα άτομο σε μια συγκεκριμένη ομάδα. Η πολιτισμική ταυτότητα αναδύεται μέσα από την αλληλεπίδραση ατόμων και πολιτισμών κατά τη διάρκεια του κύκλου ζωής. Οι πολιτισμικές ταυτότητες δεν παραμένουν αναλλοίωτες αλλά αναπτύσσονται και αλλάζουν κατά τη διάρκεια του ανθρώπινου κύκλου ζωής. Με το πέρασμα του χρόνου οι άνθρωποι επανεκτιμούν τις πολιτισμικές τους ταυτότητες και πολλές φορές τις επανεκτιμούν και τις αναδιαμορφώνουν με την πάροδο του χρόνου. Όλοι οι άνθρωποι αναπτύσσουν μια πολιτισμική ταυτότητα ανεξάρτητα από τη φυλή ή την εθνικότητά τους και δεν ταυτίζεται ακόμη και μεταξύ των ανθρώπων της ίδιας φυλής (Samhsa, 2014).

Ως πολιτισμική ταυτότητα νοείται, σύμφωνα με τον Geertz C. (1973), ένα ιστορικά μεταδιδόμενο μοτίβο νοημάτων, τα οποία είναι ενσωματωμένα σε σύμβολα, ένα σύστημα

κληροδοτούμενων εννοιών, οι οποίες εκφράζονται μέσα από συμβολικές μορφές, με τις οποίες οι άνθρωποι επικοινωνούν, διακονίζουν και αναπτύσσουν τις γνώσεις και τις συμπεριφορές τους για τη ζωή τους.

Τα κριτήρια της κοινής ταυτότητας είναι η γλώσσα, η θρησκεία και ο κοινός τρόπος ζωής. Αρχικά τα μέλη μιας ομάδας ταυτίζονται μεταξύ τους μέσα από τη γλώσσα την οποία χρησιμοποιούν ως μέσο έκφρασης και επικοινωνίας αλλά λειτουργεί και ως φορέας ιστορίας και πολιτισμού. Επίσης, η κοινή θρησκευτική πίστη δημιουργεί άρρηκτους δεσμούς μεταξύ των ανθρώπων αναπτύσσοντας το αίσθημα της ομάδας και της κοινότητας. Οι άνθρωποι κάτω από τις ίδιες θρησκευτικές πεποιθήσεις αισθάνονται ίσοι απέναντι στο θεό και αυτό τους ενδυναμώνει το αίσθημα της κοινής ταυτότητας. Ακόμη, η κοινή ιστορία είναι μία σημαντική συνιστώσα της ταυτότητας. Το κοινό παρελθόν, οι κοινές αναμνήσεις και τα κοινά βιώματα των πληθυσμιακών ομάδων ενισχύουν το αίσθημα της κοινής ταυτότητας. Επιπρόσθετα, η συλλογική ταυτότητα απορρέει και από τον κοινό τρόπο διαβίωσης ο οποίος αφορά τη δομή και ιεραρχία της οικογένειας, τον τρόπο που γίνεται ο γάμος, τους ρόλους των φύλων, αλλά και τον τρόπο διατροφής και ενδυμασίας, τον τρόπο ψυχαγωγίας, την αισθητική, τα ήθη και τα έθιμα. Σύμφωνα με τον Weber (1997, όπως αναφ. Παραδεισοπούλου, 2017), η στοιχειωδέστερη προϋπόθεση για την κοινωνικοποίηση είναι η νοηματική καταληπτότητα της πράξης των άλλων. Δίνει τη μεγαλύτερη σημασία στην έννοια του νοήματος και θεωρεί τη νοηματική καταληπτότητα την στοιχειωδέστερη προϋπόθεση για την ανάπτυξη της συνδετικής σχέσης μεταξύ των μελών της κοινότητας (Παραδεισοπούλου, 2017).

2.3 Η έννοια του επιπολιτισμού

Με τον όρο επιπολιτισμός αναφερόμαστε στις μεταβολές που προκύπτουν όταν οι άνθρωποι που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα έρχονται σε άμεση και διαρκή επαφή (Μπεζεβέγκης, 2006). Ο Χατζηπουλίδης (2009) ορίζει τον επιπολιτισμό ως την παρατεταμένη, επίπονη, επώδυνη και τραυματική διαδικασία προσαρμογής των μεταναστών στο νέο τους περιβάλλον. Η μετακίνηση σε μια νέα χώρα αλλάζει το περιβάλλον του ατόμου όχι μόνο χωροταξικά αλλά και πολιτισμικά. Με την εγκατάστασή του στη χώρα υποδοχής βιώνει μια σοβαρή πολιτισμική αλλαγή στην επικοινωνία, στην εργασία, στον τρόπο ζωής, στη γλώσσα. Κατά τη διάρκεια της διαδικασίας επαφής ανάμεσα σε δύο πολιτισμικές ομάδες καμιά δεν μένει ανεπηρέαστη. Το ψυχοκοινωνικό αυτό φαινόμενο αφορά τις ατομικές και ομαδικές πολιτισμικές αλλαγές για τις μειονότητες, ως αποτέλεσμα της επαφής με τις κυρίαρχες ομάδες (Bourhis κ.σ., 2010). Ο επιπολιτισμός είναι μια δύσκολη και μακρά διαδικασία προσαρμογής των μεταναστών στο νέο τους περιβάλλον με διάφορες ψυχολογικές και κοινωνικές επιπτώσεις. Είναι μια διαδικασία στην οποία υποβάλλεται ένα άτομο όταν φτάσει σε διαφορετικό περιβάλλον το οποίο διαφέρει από το πολιτισμικό περιβάλλον στο οποίο κοινωνικοποιήθηκε αρχικά (Chirkov, 2009).

Ο επιπολιτισμός περιλαμβάνει μια ευρεία διαδικασία ψυχολογικής και κοινωνικοπολιτισμικής προσαρμογής μετά από τη διαπολιτισμική επαφή (Maehler κ.σ., 2019). Είναι δηλαδή η προσαρμογή στο πολιτισμικό πλαίσιο της χώρας διαμονής και μπορεί να οδηγήσει σε αλλαγές σε διάφορους τομείς όπως ταυτότητα και η γλώσσα. Ο Χατζηπουλίδης (2009) αναφέρει ότι η επαφή των δύο πολιτισμών μπορεί να έχει ως αποτέλεσμα την αλλαγή και των δύο, την επικράτηση του κυρίαρχου, την πλήρη ένταξη με την κυρίαρχη κουλτούρα ή την πλήρη αποξένωση.

Ο επιπολιτισμός εθεωρείτο ως μια μονοδιάστατη διεργασία σύμφωνα με την οποία η νέα ομάδα, οι μετανάστες, υιοθετούσε σταδιακά τα ήθη, τα έθιμα και τις αξίες της κυρίαρχης ομάδας μέχρι να οδηγηθεί στην πλήρη αφομοίωση. Ο Berry (1997) διατύπωσε την άποψη ότι η διεργασία αυτή είναι πολυδιάστατη, γιατί και οι δύο ομάδες, μετανάστες και γηγενής πληθυσμός, υφίστανται αλλαγές. Ο Graves (1967) έκανε τη διάκριση ανάμεσα στον πολιτισμικό και τον ψυχολογικό επιπολιτισμό. Η ψυχολογική διάσταση του επιπολιτισμού περικλείει αξίες, στάσεις και συμπεριφορές που υποδηλώνουν την εμπλοκή του ατόμου με τον πολιτισμό της χώρας καταγωγής και της κοινωνίας υποδοχής. Ο αποτελεσματικός επιπολιτισμός προϋποθέτει την επίτευξη ισορροπίας ανάμεσα στο ενδοατομικό και διομαδικό επίπεδο και οδηγεί στην ψυχολογική προσαρμογή των μεταναστών. Ο επιπολιτισμός είναι η γενική διαδικασία της πολιτισμικής ανάμειξης (Johnson, 2011). Όπως αναφέρει ο Samhsa (2014), επιπολιτισμός είναι η διαδικασία με την οποία ένα άτομο από μια πολιτισμική ομάδα μαθαίνει και υιοθετεί στοιχεία μιας άλλης πολιτισμικής ομάδας ενσωματώνοντας τα στον αρχικό του πολιτισμό. Συνήθως υιοθετεί πολιτισμικά στοιχεία από την πλειοψηφία ή γενική κουλτούρα γιατί από εκείνη την κατεύθυνση υπάρχει το μεγαλύτερο κίνητρο.

Η αμοιβαιότητα στις στρατηγικές επιπολιτισμού μεταξύ των εθνοτικών μειονοτήτων και των επιπολιτισμικών προσδοκιών της πλειοψηφίας αποτελούν πηγή για επιτυχή προσαρμογή και δημιουργία θετικών διαπολιτισμικών σχέσεων (Ryabichenko κ.σ., 2016). Ο επιπολιτισμός είναι η διαδικασία πολιτιστικής προσαρμογής ή αλλαγής που βιώνει ένα άτομο ή μια ομάδα όταν αλληλεπιδρούν προηγουμένως διαφορετικοί πολιτισμοί ή κουλτούρες (Wilson κ.σ., 2018). Ένα από τα κύρια θέματα των μεταναστών είναι να διαχειριστούν σωστά στη διαμονή τους, τις πολιτισμικές διαφορές μεταξύ της πολιτιστικής κληρονομιάς της χώρας καταγωγής τους και της χώρας υποδοχής τους. Άνθρωποι με διαφορετικούς πολιτισμούς έρχονται σε συνεχή επαφή και

σταδιακά αλλά αναπόφευκτα συμβαίνει μια αλλαγή σε αυτές τις ομάδες που αλληλεπιδρούν. Αυτό βεβαίως απαιτεί μάθηση και αποδοχή διαφορετικών αξιών, συμπεριφορών, κινήτρων και στάσεων. Η διαδικασία τους επιπολιτισμού ξεκινά μόλις οι νέοι μετανάστες εισέλθουν στη χώρα υποδοχής και περιλαμβάνει πολλές αλλαγές στη χρήση της γλώσσας, των συμπεριφορών, των στάσεων και των αξιών (Rania κ.σ., 2017).

Ένας μετανάστης πρέπει να καταλάβει ότι από τη στιγμή που μετακινείται σε μια άλλη χώρα, πιθανόν να χρειαστεί να αλλάξει πολλά στα συστήματα αξιών του, κάποιες από τις αναπτυξιακές του συνήθειες, κάποιους από τους ρόλους και τις στάσεις ζωής του (Ajibola, 2020). Ο επιπολιτισμός είναι αποτέλεσμα διαπολιτισμικής επαφής και περιλαμβάνει πολιτισμικές αλλαγές και στις δύο ομάδες, τη μειοψηφία και την πλειοψηφία, και συμπεριφορές ή ψυχολογικές αλλαγές στα άτομα (Ryabichenko κ.σ., 2016).

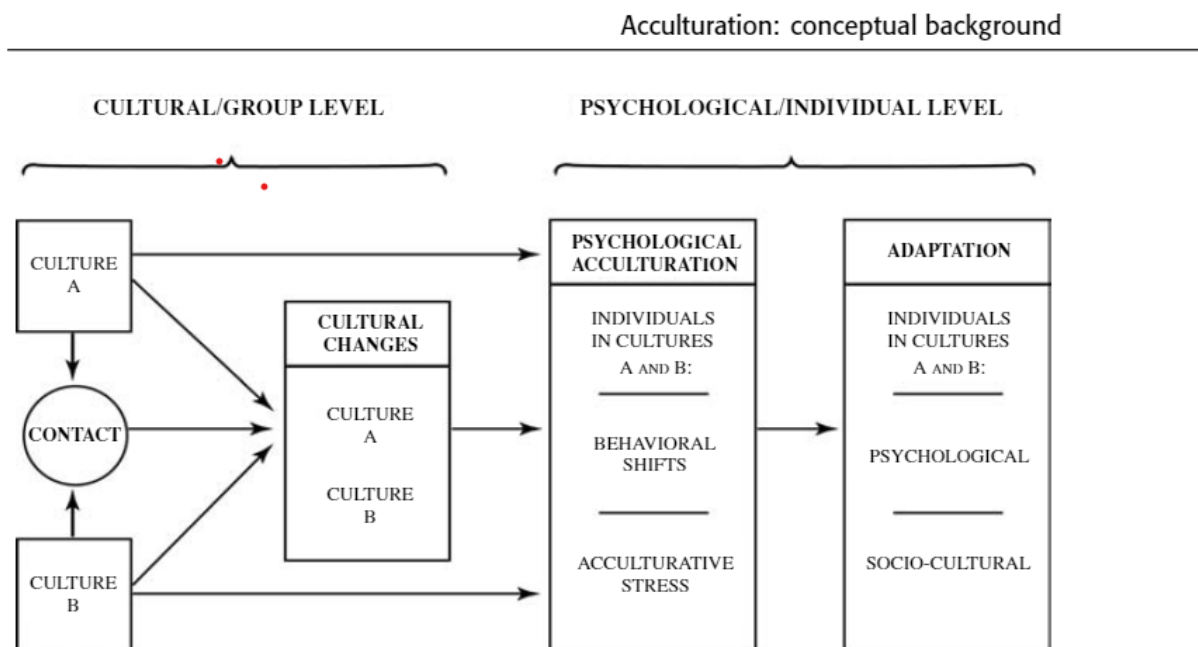
Σύμφωνα με τον Ward κ.σ. (2001), υπάρχουν τρεις διαφορετικές προσεγγίσεις για τη μελέτη του φαινομένου του επιπολιτισμού: τα μοντέλα επιπολιτισμικού στρες, τα μοντέλα της πολιτισμικής μάθησης και τα μοντέλα της κοινωνικής ταυτότητας. Τα μοντέλα του επιπολιτισμικού στρες αφορούν τον συναισθηματικό τομέα, τις στρατηγικές αντιμετώπισης και στις διεργασίες (ατομικές και ομαδικές) που διαμεσολαβούν ανάμεσα στο στρες και την προσαρμογή (Παυλόπουλος κ.σ., 2009).

Σύμφωνα με τους LaFromboise κ.σ. (1993) τα άτομα με διαφορετικά πολιτιστικά υπόβαθρα αλληλεπιδρούν πολύ πιο συχνά και υπάρχει μεγάλο ενδιαφέρον για τους τρόπους με τους οποίους οι άνθρωποι της εθνοτικής μειονότητας λειτουργούν στο πολιτισμικό πλαίσιο των εθνοτικών και γενικών πολιτισμών τους (LaFromboise κ.σ., 1993).

Ο Berry κ.σ. (2006) ερμηνεύουν τον επιπολιτισμό ως τη συνάντηση των πολιτισμών κατά την οποία προκύπτουν αλλαγές. Ο Berry (2003) πρότεινε ένα εννοιολογικό πλαίσιο για την καλύτερη και πληρέστερη μελέτη των διεργασιών του επιπολιτισμού (Εικόνα 1). Σύμφωνα με το εννοιολογικό πλαίσιο του Berry (2003), για να κατανοήσει κανείς πλήρως τον επιπολιτισμό πρέπει να γνωρίζει και να λάβει υπόψιν του τα βασικά χαρακτηριστικά που έχουν οι δύο πολιτισμικά διαφορετικές ομάδες που έρχονται σε επαφή, πριν έρθουν σε επαφή μεταξύ τους. Επιπρόσθετα, ο επιπολιτισμός των ατόμων και των ομάδων συνοδεύεται με ψυχολογικές και πολιτισμικές αλλαγές στη νέα κοινωνία και καμιά ομάδα δε θα μείνει αμετάβλητη και ανεπηρέαστη μετά την πολιτιστική επαφή.

Εικόνα 1

Εννοιολογικό πλαίσιο μελέτης του Επιπολιτισμού (Berry, 2003)



2.4 Επιπολιτισμός (acculturation) VS Προσπολιτισμός (enculturation)

Ο επιπολιτισμός αναφέρεται στη διαδικασία με την οποία ένα άτομο αφομοιώνεται στις γενικές πολιτισμικές αξίες, συμπεριφορές και γνώσεις καθώς συναντά μια νέα κουλτούρα. Είναι οι πολιτισμικές αλλαγές που συμβαίνουν όταν αλληλεπιδρούν μεταξύ τους ομάδες ανθρώπων από διαφορετικούς πολιτισμούς. Αντίθετα, ο προσπολιτισμός είναι η διαδικασία με την οποία ένα άτομο διατηρεί τις αξίες, τις συμπεριφορές και τις γνώσεις της μητρικής του κουλτούρας (Bordon κ.σ., 2018). Είναι η καλλιέργεια και οι γνώσεις που αποκτά κάποιος μέσα από τον τρόπο ζωής χωρίς καμία σκόπιμη προσπάθεια κάποιου να μεταδώσει αυτή τη μάθηση. Αυτό συμβαίνει μέσα από την παρατήρηση των δυνατοτήτων και των ευκαιριών που παρέχονται σε ένα άτομο μέσα από το πλαίσιο στο οποίο κινείται (Sam κ.σ., 2006). Σύμφωνα με τον Schwartz κ.σ. (2010) η έννοια τους προσπολιτισμού αναφέρεται στον προσανατολισμό κάποιου στον πολιτισμό προέλευσης, ενώ αντίθετα ο επιπολιτισμός ως έννοια χρησιμοποιείται για να περιγράψει τον προσανατολισμό ενός ατόμου στον πολιτισμό της χώρας υποδοχής. Ο προσπολιτισμός χρησιμοποιείται για να περιγράψει τη διαδικασία μάθησης της πρώτου πολιτισμού και ο επιπολιτισμός είναι η μάθηση του δεύτερου πολιτισμού (Fer, 2014).

2.5 Η ιστορία του επιπολιτισμού

Η έννοια του επιπολιτισμού εισήχθη το 1936 από τους Redfield, Linton και Herskovits και αναφερόταν στα φαινόμενα που προκύπτουν από την άμεση επαφή ομάδων από δύο πολιτισμούς και τις αλλαγές που επιφέρει η επαφή αυτή. Ο επιπολιτισμός περιγράφει τα φαινόμενα που προκύπτουν όταν ομάδες ατόμων με διαφορετικές κουλτούρες έρχονται σε συνεχή

επαφή προκαλώντας αλλαγές στα αρχικά πολιτισμικά μοτίβα της μιας ή και των δύο ομάδων (Berry κ.σ., 2006).

Όλα τα μοντέλα επιπολιτισμού βασίζονται στα φαινόμενα των ψυχολογικών και πολιτισμικών αλλαγών σε ατομικό ή ομαδικό επίπεδο που προκύπτουν από την επαφή μεταξύ των δύο διαφορετικών πολιτισμών. Με την πάροδο του χρόνου, η έρευνα εξελίσσεται και προκύπτουν νέα δεδομένα που δίνουν διαφορετικές κατευθύνσεις και επαναπροσδιορίζουν τη διαδικασία επιπολιτισμού.

2.6 Μοντέλα επιπολιτισμού

Το πρώτο μοντέλο επιπολιτισμού που αναπτύχθηκε ήταν το μονοδιάστατο μοντέλο και σύμφωνα με τον Gordon (1964) ο επιπολιτισμός είναι μια γραμμική, μη αναστρέψιμη διαδρομή. Η διαφοροποίηση που μπορεί να συμβεί έγγυται μεταξύ δύο σημείων: της διατήρησης του πολιτισμού της χώρας καταγωγής και την υιοθέτηση του πολιτισμού της χώρας υποδοχής. Στη συνέχεια ο Berry (1980) διατυπώνει το δισδιάστατο μοντέλο του δίνοντας έμφαση στη δυαδικότητα προς την κατεύθυνση του επιπολιτισμού και αναφέρει τέσσερις στρατηγικές που παρουσιάζουν τη διαδικασία διατήρησης του πολιτισμού της χώρας καταγωγής και υιοθέτησης του πολιτισμού της χώρας υποδοχής. Το μοντέλο αυτό του Berry αποτελεί τη βάση για τον ορισμό και την κατανόηση του επιπολιτισμού.

Οι Bourhis κ.σ., (2010) ανέπτυξαν ένα μοντέλο επιπολιτισμού, το Αλληλεπιδραστικό Μοντέλο Επιπολιτισμού (Interactive Acculturation Model) το οποίο δίνει έμφαση στην αλληλεπίδραση των στρατηγικών επιπολιτισμού που επιλέγουν οι ομάδες σε ένα κοινωνικό πλαίσιο. Ο στόχος του διαδραστικού αυτού μοντέλου είναι να παρουσιάσει σε ένα κοινό πλαίσιο

την τακτική επιπολιτισμού που επιλέγουν οι μετανάστες στην κοινωνία υποδοχής. Προτείνουν ότι τα άτομα που απορρίπτονται και τους δύο πολιτισμούς βιώνουν μια κατάσταση πολιτισμικής αποξένωσης με αρνητικές επιδράσεις στην αυτό-εκτίμηση και με έντονες δυσκολίες στην προσαρμογή. Ενώ υπάρχουν και τα άτομα που απορρίπτονται την ταύτιση με οποιαδήποτε ομάδα, προτιμούν να κρίνονται στην ομαδικότητά τους. Η ίδια διαφοροποίηση ισχύει και για την στάση της κοινωνίας υποδοχής. Η άρνηση διατήρησης πολιτισμικών στοιχείων των μεταναστών οδηγεί στον αποκλεισμό τους.

Το μοντέλο αυτό παρουσιάζει τρία πιθανά αποτελέσματα της αλληλεπίδρασης των στρατηγικών των δύο ομάδων. Συγκρουσιακές καταστάσεις οι οποίες προκύπτουν όταν η κοινωνία της χώρας υποδοχής δεν θέλει την επαφή με τους μετανάστες και ταυτόχρονα οι μετανάστες θέλουν να διατηρήσουν τον πολιτισμό τους αλλά δεν θέλουν να έχουν επαφή με την κοινωνία υποδοχής. Ομοφωνία που προκύπτει όταν και οι δύο ομάδες επιθυμούν είτε την εναρμόνιση είτε την αφομοίωση. Προβληματικές καταστάσεις που αφορούν όλους τους υπόλοιπους συνδυασμούς στρατηγικών που υιοθετεί η χώρα υποδοχής και οι μετανάστες. Το πιο πάνω μοντέλο αποδέχεται τις βασικές στρατηγικές επιπολιτισμού όπως αναπτύχθηκαν από τον Berry, εξετάζοντας κατά πόσο οι στρατηγικές που υιοθετούν οι μετανάστες ταιριάζουν με τις στρατηγικές που ευνοούν τα μέλη της κοινωνίας.

Παρόμοια μοντέλα που δίνουν έμφαση στην αλληλεπίδραση των στρατηγικών επιπολιτισμού των μεταναστών και της κοινωνίας της χώρας υποδοχής αναπτύχθηκαν και από άλλους ερευνητές. Το μοντέλο Συμφωνίας του Επιπολιτισμού εξετάζει τις αντιλήψεις για τις στρατηγικές επιπολιτισμού που έχει η μία ομάδα για την άλλη. Παρόμοιο είναι και το Διευρυμένο Μοντέλο Σχετικού Επιπολιτισμού που εξετάζει τις επιθυμητές στρατηγικές επιπολιτισμού των ομάδων και των πραγματικών που ακολουθούν λόγω των περιορισμών που επιβάλλει η κοινωνική

πραγματικότητα και οι διομαδικές σχέσεις που έχουν διαμορφωθεί μέσα σε αυτήν (Σαπουντζής, 2013). Το τελευταίο αυτό μοντέλο προσθέτει και μια άλλη σημαντική διάσταση στις στρατηγικές επιπολιτισμού: υποστηρίζει ότι σε διαφορετικούς τομείς της κοινωνικής ζωής οι ομάδες μπορεί να επιλέξουν διαφορετικές στρατηγικές επιπολιτισμού.

Ο Navas κ.σ. (2007) εισήγαγαν ένα μόντελο επιπολιτισμού που κάνει διάκριση ανάμεσα στις στρατηγικές επιπολιτισμού και τις στάσεις επιπολιτισμού. Αναφέρουν ότι τα αποτελέσματα της διαπολιτισμικής επαφής ποικίλουν ανάλογα με τις διαφορετικές κοινωνικοπολιτισμικές πραγματικότητες που πρέπει να αντιμετωπίσουν τόσο οι ντόπιοι όσο και οι μετανάστες (Migliorini κ.σ., 2016).

Επομένως από τη θεώρηση των παραπάνω μοντέλων προκύπτει ότι ο επιπολιτισμός των εμπλεκόμενων πολιτισμικών ομάδων εξαρτάται από τις στάσεις επιπολιτισμού που ευνοούν τα άτομα της χώρας υποδοχής, καθώς και με τις στάσεις και τις στρατηγικές επιπολιτισμού που ακολουθούν οι μετανάστες. Σε διαφορετικούς τομείς της κοινωνικής ζωής οι μετανάστες αλλά και τα άτομα της χώρας υποδοχής είναι πιθανόν να ακολουθούν διαφορετικές στρατηγικές επιπολιτισμού, γι' αυτό είναι αναγκαία η εξέταση του επιπολιτισμού σε διαφορετικές πτυχές της κοινωνικής ζωής.

Πολλοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι τα διάφορα μοντέλα επιπολιτισμού δεν είναι ικανά να εξετάσουν τους τρόπους με τους οποίους τα άτομα μοιράζονται, διαπραγματεύονται και αλλάζουν τις κοινωνικές νόρμες, κανόνες και νοήματα που αποτελούν τον πυρήνα του πολιτισμού (Chirkov, 2009). Ο ίδιος ο Berry (2006) παραδέχεται ότι οι στρατηγικές που θα ακολουθήσουν οι μετανάστες στη χώρα υποδοχής εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από τις επιλογές που η ίδια η χώρα υποδοχής επιτρέπει.

2.7 Το επιπολιτισμικό μοντέλο του Berry

Ο Καναδός ψυχολόγος Berry (1997) διατύπωσε ένα από τα ευρύτερα χρησιμοποιούμενα μοντέλα επιπολιτισμού, ίσως και το επικρατέστερο. Το μοντέλο του Berry εξηγεί τη διαδικασία των εσωτερικών αλλαγών που συμβαίνουν κατά τη διάρκεια των πολιτισμικών αλληλεπιδράσεων. Σύμφωνα με αυτό, η πορεία που θα ακολουθήσει ο επιπολιτισμός των εμπλεκόμενων πολιτισμικών ομάδων εξαρτάται από τη στάση που θα ακολουθήσουν σε δύο διαφορετικές διαστάσεις: στο βαθμό που επιθυμούν να διατηρήσουν στοιχεία του πολιτισμού τους και κατά πόσο επιδιώκουν να έχουν επαφές με τα άτομα της χώρας υποδοχής. Υποστηρίζει ότι ο επιπολιτισμός έχει δύο διαστάσεις, η μία συνδέεται με τη χώρα προέλευσης και τη διαφύλαξη της κουλτούρας καταγωγής ενώ η άλλη με τη χώρα υποδοχής και τη συμμετοχή-επαφή. Οι δύο αυτές διαστάσεις είναι ανεξάρτητες μεταξύ τους αλλά πρέπει να συνδυαστούν για να προκύψει θετικό αποτέλεσμα. Οι επιπολιτιζόμενοι άνθρωποι διακρίνονται με βάση το είδος της επαφής τους: εκούσια, ακούσια, μόνιμη, προσωρινή. Σύμφωνα με τον Berry οι μετανάστες κατατάσσονται στην ομάδα της εκούσιας επαφής. Μπορούν να επιλέξουν τη σύναψη σχέσεων με τα μέλη της έξω ομάδας (χώρας υποδοχής) και τη διατήρηση της επαφής με τα μέλη της έσω ομάδας. Κάθε άτομο μπορεί να τοποθετηθεί μεταξύ της απόλυτης απόρριψης και της άνευ όρων αποδοχής κατά μήκος της μίας ή της άλλης διάστασης δημιουργώντας τέσσερις διαπολιτισμικές σχέσεις (Migliorini κ.σ., 2016).

Ο Berry (1997) υποστήριξε ότι όταν τα άτομα από μη κυρίαρχες πολιτισμικές ομάδες, όπως είναι οι εθνοτικές μειονότητες, μπαίνουν στη διαδικασία επιπολιτισμού τους τότε έρχονται αντιμέτωπα με δύο σημαντικές αποφάσεις:

- Είναι σημαντικό να διατηρήσουν την κουλτούρα της χώρας καταγωγής τους και την ταυτότητά τους;
- Είναι σημαντικό να διατηρηθούν οι σχέσεις των μειονοτικών ομάδων με την κυρίαρχη πολιτισμική ομάδα;

Οι θετικές ή αρνητικές απαντήσεις στις δύο πιο πάνω ερωτήσεις φαινομενικά είναι ανεξάρτητες αλλά ουσιαστικά αλληλοσυμπληρώνονται για να διαμορφωθούν οι τέσσερις προσανατολισμοί, οι στρατηγικές επιπολιτισμού. Αυτές οι στρατηγικές αποτελούνται από δύο συστατικά στοιχεία: τις στάσεις και τις συμπεριφορές που προκύπτουν όταν εκτίθενται καθημερινά σε διαπολιτισμικές συναντήσεις (Sam κ.σ., 2006).

Το μοντέλο του Berry επικεντρώνεται στον τρόπο με τον οποίο η προσαρμογή σε μια νέα κουλτούρα επηρεάζει τη συναισθηματική υγεία κατά τη διάρκεια του επιπολιτισμού. Η διαδικασία επιπολιτισμού περιγράφεται από τον Berry (2010) ως μια σημαντική μετάβαση ζωής που δημιουργεί ψυχολογικές δυσκολίες όπως άγχος, κατάθλιψη και ανυπομονησία. Το μοντέλο εισηγείται ότι οι προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι μετανάστες βασίζονται σε αδυναμία προσαρμογής και ότι ο βαθμός επιτυχούς αντιμετώπισης κατά τη διαδικασία επιπολιτισμού συμβάλλει στην παρουσίαση της θλίψης (Berry, 2010). Οι τέσσερις στάσεις επιπολιτισμού του Berry προκύπτουν από το συνδυασμό των επιθυμιών των μεταναστών να διατηρούν την πολιτισμική τους κληρονομιά και να αλληλεπιδρούν με τα μέλη της κοινωνίας υποδοχής (António κ.σ., 2015). Πρόκειται ουσιαστικά για τέσσερα προφίλ επιπολιτισμού που αντικατοπτρίζουν διαφορετικούς συνδυασμούς του βαθμού δέσμευσης στον πολιτισμό της χώρας καταγωγής και της χώρας διαμονής (Maehler, 2019).

Η πρώτη στρατηγική είναι η εναρμόνιση κατά την οποία το άτομο εντάσσεται σε δύο πολιτισμικές ομάδες και συγκροτεί μεικτή ταυτότητα, δηλαδή διατηρεί την εθνοπολιτισμική του ταυτότητα, ενώ ταυτόχρονα είναι πρόθυμο να υιοθετήσει τις αξίες, τις πεποιθήσεις και τους τρόπους συμπεριφοράς της νέας ομάδας. Αυτή η στρατηγική δηλώνει την επαφή του μετανάστη και την ταύτιση του και με τους δύο πολιτισμούς, τον πολιτισμό της χώρας καταγωγής και τον πολιτισμό της χώρας υποδοχής (Ryabichenko κ.σ., 2016). Βεβαίως, η κοινωνία υποδοχής προωθεί και ευνοεί με θεσμικά μέτρα και κοινωνικές στάσεις, την παρουσία μεταναστών στο εσωτερικό της και επιτυγχάνει την πολυπολιτισμικότητα. Σε ένα μεγάλο μέρος της βιβλιογραφίας η στρατηγική της εναρμόνισης θεωρείται η πιο επιτυχημένη, που έχει θετικά αποτελέσματα τόσο για τη χώρα υποδοχής όσο και για τους μετανάστες.

Ένα άλλο μοντέλο είναι η αφομοίωση που υποστηρίζει ότι η εθνοπολιτισμική ταυτότητα της χώρας προέλευσης εγκαταλείπεται και απορροφάται η μειονότητα από την κυρίαρχη ομάδα στη χώρα υποδοχής. Η κοινωνία υποδοχής δεν θεωρεί σημαντικό οι πολιτισμικές μειονότητες να διατηρούν τη πολιτισμική τους ταυτότητα και λειτουργεί ως χύτρα πίεσης που τους οδηγεί στην αφομοίωση. Τα άτομα με προφίλ αφομοίωσης δείχνουν μια αδυναμία εμπλοκής στην κουλτούρα της χώρας καταγωγής και μια ισχυρή δέσμευση στην κουλτούρα της χώρας διαμονής (Maehler, 2019).

Ο διαχωρισμός είναι η στρατηγική κατά την οποία οι πολιτισμικές μειονότητες και η κοινωνία υποδοχής δεν έχουν επαφές, με τις πολιτισμικές μειονότητες να επιλέγουν τη διατήρηση της πολιτισμικής τους ταυτότητας. Αρνούνται να αποδεχτούν την κουλτούρα της πλειονοτικής ομάδας, προσκολλούνται στη δική τους πολιτισμική παράδοση και σταδιακά οδηγούνται στην απόσχιση και στη γκετοποίηση τους. Οι μετανάστες εκδηλώνουν θετική στάση προς την εθνική ομάδα καταγωγής τους και επιλέγουν να διατηρούν σχέσεις και επαφές κυρίως με τους ομοεθνείς

τους που τους οδηγεί στο διαχωρισμό τους από την κοινωνία υποδοχής τους. Οι άνθρωποι δίνουν έμφαση στη δική τους κουλτούρα προσπαθώντας να αποφύγουν την επαφή με τους άλλους πολιτισμούς (Migliorini κ.σ., 2016).

Τέλος, στην περιθωριοποίηση οι πολιτισμικές μειονότητες βρίσκονται ανάμεσα σε δύο πολιτισμικές παραδόσεις «απορρίπτοντας» τόσο τη νέα όσο και την παλιά κουλτούρα. Τα άτομα αυτά περιθωριοποιούνται από την κοινωνία καταγωγής τους και αποκλείονται από την κοινωνία υποδοχής τους. Οι ομάδες είναι σημαντικές για τους ανθρώπους, γιατί παρέχουν την αίσθηση του ανήκειν και ένα τρόπο να αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους (Χρυσόχοου, 2011). Η περιθωριοποίηση συνδέεται σταθερά με την προβληματική προσαρμογή. Οι άνθρωποι δεν καταφέρνουν να συμφιλιώσουν στάσεις, αξίες και συμπεριφορές της χώρας καταγωγής τους με αυτές του πολιτισμού της χώρας υποδοχής τους. Ουσιαστικά, οι άνθρωποι που επιλέγουν τη συγκεκριμένη στρατηγική επιπολιτισμού δεν θέλουν ούτε να διατηρήσουν τον πολιτισμό τους ούτε να υιοθετήσουν αυτόν της κοινωνίας υποδοχής.

Η στρατηγική επιπολιτισμού που θα επιλέξει κάθε φορά ο μετανάστης καθορίζεται από διάφορες μεταβλητές όπως η γενεά μετανάστευσης, οι στάσεις της οικογένειας, οι πολιτικές της χώρας υποδοχής, το επίπεδο των προκαταλήψεων και διακρίσεων, η πολιτισμική απόσταση μεταξύ χώρας εγκατάστασης και χώρας υποδοχής. Επίσης, σημαντικότατο ρόλο σύμφωνα με τον Berry (2006) διαδραματίζει και το επίπεδο μόρφωσης καθώς τα πιο μορφωμένα άτομα είναι περισσότερο ανοιχτά στη διομαδική επαφή ενώ διαθέτουν θετικότερες στάσεις απέναντι στη διαφορετικότητα και μεγαλύτερη δεκτικότητα προς νέες εμπειρίες. Τέλος, ο χρόνος παραμονής αποτελεί σημαντικό παράγοντα για την προσαρμογή τους.

Η θεωρία των στρατηγικών επιπολιτισμού του Berry ορίζει ότι η ποιότητα του επιπολιτισμού για ένα μετανάστη στο κυρίαρχο πολιτιστικό περιβάλλον της χώρας υποδοχής εξαρτάται από την ικανότητά του να αντιμετωπίζει κατάλληλα και αποτελεσματικά τις πιέσεις που σχετίζονται με την πολιτισμική του προσαρμογή. Ο Berry ζήτησε περαιτέρω έρευνα για να εξηγήσουμε τις σχέσεις μεταξύ των τεσσάρων στρατηγικών επιπολιτισμού και των τρόπων που υιοθετούν για να διαχειριστούν τη σχέση τους με την κυρίαρχη πολιτισμική ομάδα με σκοπό να μειώσουν το άγχος και τις συγκρούσεις των ομάδων (Kuo, 2013). Η έρευνα έδειξε ότι η επιτυχής ένταξη των μεταναστών ωφελεί τόσο τους μετανάστες όσο και τις κοινωνίες υποδοχής (Martinity κ.σ., 2020).

2.8 Ανασκόπηση ερευνών σε θέματα επιπολιτισμού

Πολλές μελέτες έχουν αποκαλύψει διαφορές στην προσαρμογή των μεταναστών σε αυτές τις τέσσερις στρατηγικές επιπολιτισμού (Berry & Sabatier, 2010. Nguyen & Benet-Martinez, 2013. Ward 2008). Η ενσωμάτωση συνδέεται συνήθως με την καλύτερη προσαρμογή ενώ η περιθωριοποίηση οδηγεί στη λιγότερη επιτυχημένη ψυχολογική και κοινωνικοπολιτισμική προσαρμογή ανάμεσα στις ομάδες (Ryabichenko, 2016).

Οι μετανάστες δεύτερης γενεάς σε αρκετές περιπτώσεις εμφανίζουν περισσότερες δυσκολίες προσαρμογής από αυτούς της πρώτης γενιάς (Μισουρίδου, 2015). Οι δυσκολίες αυτές συχνά οφείλονται στη σύγχυση της πολιτιστικής και εθνικής ταυτότητας που βιώνουν οι μετανάστες δεύτερης γενεάς, οι οποίοι πιέζονται από την οικογένειά τους να διατηρήσουν την πολιτισμική τους κληρονομιά και συμπεριφορές που προέρχονται από τη χώρα προέλευσης των γονιών τους, την οποία μπορεί να θεωρούν ξένη για τους ίδιους. Ακόμη, οι μετανάστες πρώτης

γενεάς παρουσιάζουν καλύτερη προσαρμογή και λιγότερα ποσοστά ψυχολογικών προβλημάτων από ότι παρά τα παιδιά των γηγενών.

Τα στοιχεία από έρευνες που έχουν γίνει στο παρελθόν δείχνουν ότι τα μέλη της μειοψηφίας και της πλειοψηφίας διαφέρουν ως προς την στρατηγική επιπολιτισμού που προτιμούν, αφού τα μέλη της μειοψηφίας θεωρούν συνήθως την ένταξη ως πιο επιθυμητή ενώ τα μέλη της πλειοψηφία τάσσονται υπέρ μιας στάσης αφομοίωσης (Pfafferott κ.σ., 2006. Zagefka κ.σ., 2002). Άλλες μελέτες είχαν διερευνήσει το ενδεχόμενο οι επιπολιτισμικές επιλογές να σχετίζονται με την εθνοτική σύνθεση του τόπου διαμονής των ανθρώπων.

2.9 Επιπολιτισμός και Υγεία

Η εγκατάλειψη της πατρογονικής εστίας και η μετοίκηση στο νέο πολιτισμικό πλαίσιο της χώρας υποδοχής συνιστά μια ψυχική διαδρομή, η οποία σηματοδοτεί την προσπάθεια για μια καινούρια ζωή σε όλα τα επίπεδα. Το γεγονός αυτό σίγουρα επιβαρύνει την ψυχική υγεία των μεταναστών. Όποιος και να είναι ο λόγος που τους ωθεί στη μετανάστευση, οι μετανάστες επιβαρύνονται ψυχικά, γιατί αποχωρίζονται από αγαπημένα πρόσωπα, χώρους και αντικείμενα, νιώθουν φόβο για την απώλεια της κοινωνικής ταυτότητας τους, συναισθήματα ενοχής και άγχος αποχωρισμού. Ο μετανάστης προσπαθεί να προσαρμοστεί στο νέο περιβάλλον και να διαχειριστεί τη νέα άγνωστη πραγματικότητα που βιώνει. Σε αυτή τη νέα πραγματικότητα καλείται να αποποιηθεί μέρος του πολιτισμικού πλαισίου της χώρας καταγωγής του και να δημιουργήσει μια νέα ταυτότητα στην οποία θα ενσωματώσει στοιχεία της χώρας υποδοχής. Κατά τη διάρκεια της μετακίνησής του βιώνει την απώλεια σε όλους τους τομείς, την αβεβαιότητα για το μέλλον και κινδύνους για την υγεία του. Σύμφωνα με τους Χατζηπουλίδης κ.σ. (2009) οι συνθήκες του τόπου

διαμονής, η ματαίωση των προσδοκιών του, η ανεργία, οι προσωπικοί φόβοι, ο ρατσισμός, η εχθρότητα που αντιμετωπίζει και η επίδραση της διαφορετικής κουλτούρας τον οδηγούν πολλές φορές σε απόσυρση, ψυχοκοινωνική μειονεξία και διαταραχή της ψυχικής ισορροπίας του. Πολλές φορές οι μετανάστες νιώθουν ενοχή για το γεγονός ότι δεν τα κατάφεραν να παραμείνουν στη χώρα τους, αλλά και ανασφάλεια για μια πιθανή επιστροφή στην πατρίδα τους.

Ο μετανάστης κατά τη διάρκεια του επιπολιτισμού του έχει να αντιμετωπίσει τεράστιες αλλαγές μέχρι να προσαρμοστεί αποτελεσματικά. Η κατάσταση αυτή που βιώνει, σε συνδυασμό με τα προβλήματα επιβίωσης που πιθανόν να αντιμετωπίζει δημιουργεί το επιπολιτισμικό στρες. Έχει να αντιμετωπίσει το ψυχολογικό στρες στην απόκτηση νέων δεξιοτήτων και να αναπτύξει μια αίσθηση ταυτότητας και συμμετοχής κατά τη διάρκεια της πολιτισμικής του μετάβασης ή κατά τη διάρκεια της επαφής του με τις διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες (Schachner, 2017). Προσαρμογή είναι οι αλλαγές που συμβαίνουν στις στάσεις και τη συμπεριφορά ως αποτέλεσμα της επιπολιτισμικής διαδικασίας (Μπεζεβέγκης κ.σ., 2006).

Όταν οι μετανάστες φτάνουν σε μια νέα χώρα, έρχονται αντιμέτωποι με άγνωστες καταστάσεις για τα πολιτισμικά τους δεδομένα και αυτό τους κάνει να βιώνουν άγχος και αίσθηση αβεβαιότητας. Σύμφωνα με έρευνες, τα άτομα διαφέρουν σημαντικά ως προς τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται τις διαπολιτισμικές τους συναντήσεις και επιλέγουν είτε να τις αποδέχονται, είτε να τις απορρίπουν, είτε να τις θεωρούν ως πρόκληση (Ramelli κ.σ., 2013).

Έχουν γίνει πολλές έρευνες που δείχνουν ότι ο επιπολιτισμός έχει σημαντική επιρροή στην υγεία των ατόμων, όταν συμβαίνει σε συγκεκριμένα πλαίσια με συγκεκριμένους τρόπους. Το κοινωνικό, πολιτικό και πολιτιστικό πλαίσιο μέσα στο οποίο συμβαίνει ο επιπολιτισμός έχει σημαντικό αντίκτυπο στην επιπολιτισμική διαδικασία. Το παράδοξο της μετανάστευσης συμβαίνει όταν η πρώτη γενεά μιας εθνικής μειονοτικής ομάδας που είναι λιγότερο

επιπολιτισμένη έχει καλύτερα αποτελέσματα καλής υγείας από τους γηγενείς πληθυσμούς. Μετανάστες σε χώρες με υψηλό εισόδημα έχουν συχνά καλύτερη σωματική και ψυχολογική υγεία από αυτούς που βρίσκονται στη χώρα καταγωγής τους. Με την πάροδο του χρόνου οι μετανάστες εκτίθενται σε υγιείς και ανθυγιεινές συμπεριφορές στη χώρα υποδοχής τους, επηρεάζονται από περιβαλλοντικούς και άλλους παράγοντες που προκύπτουν στη χώρα υποδοχής τους (Alidua κ.σ., 2018).

Από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση μελέτες έχουν συσχετίσει τον επιπολιτισμό με επιβλαβείς συμπεριφορές υγείας. Έρευνες έδειξαν ότι τα υψηλότερα επίπεδα αφομοίωσης συνδέονται με αρνητικές συμπεριφορές υγείας και δυσκολίες στην ψυχική υγεία τόσο για τους έφηβους όσο και για τους ενήλικες. Τα άτομα που είχαν αφομοιωθεί περισσότερο στον πολιτισμό της χώρας υποδοχής έδειξαν υψηλότερα επίπεδα στην κατανάλωση αλκοόλ και ναρκωτικών, λιγότερη υγιεινή διατροφή και περισσότερα ψυχιατρικά προβλήματα (Smokowski κ.σ., 2011).

Η αντίληψη που έχουν τα μέλη της μειονοτικής ομάδας για τον τρόπο που τους επιθυμούν τα μέλη της πλειονότητας να συσχετίζονται με την κουλτούρα της χώρας καταγωγής και της χώρας υποδοχής τους υποδεικνύει το βαθμό που η χώρα υποστηρίζει τη διαδικασία ένταξης των μεταναστών της και καθορίζει τη συμπεριφορά, τις στάσεις και την υγεία των ατόμων. Ο τρόπος που διαμορφώνεται η αντίληψη αυτή έχει άμεση σχέση με το σχολικό περιβάλλον των εφήβων και τις κοινωνικές σχέσεις που αναπτύσσονται στις δύο ομάδες, τη μειονότητα και την πλειονότητα (António κ.σ., 2015).

Ένας μετανάστης που ακολουθεί την στρατηγική της εναρμόνισης τείνει να πιστεύει στον εαυτό του, ότι έχει τις πολιτισμικές δεξιότητες και την ικανότητα να αντιμετωπίζει αποτελεσματικά τις νέες προκλήσεις δημιουργώντας εμπιστοσύνη στον εαυτό του ότι μπορεί να

πετύχει τους προσωπικούς του στόχους. Η χώρα καταγωγής ενός ατόμου μπορεί να μην είναι καθοριστική για την στρατηγική που επιλέγει ένα άτομο που ζει σε ξένη χώρα, αλλά τα συστήματα αξιών, οι αναπτυξιακές ακολουθίες, οι ρόλοι και οι παράγοντες της προσωπικότητας του συμβάλλουν στον τρόπο με τον οποίο τα άτομα επιπολιτίζονται όταν έρχονται σε επαφή μεταξύ τους.

Σύμφωνα με έρευνα των Klein κ.σ. (2020) σε έφηβους μετανάστες, οι μετανάστες πρώτης γενεάς είχαν υψηλότερα αποτελέσματα στην εσωτερίκευση και εξωτερίκευση των προβλημάτων τους από τους μετανάστες δεύτερης γενεάς και τους γηγενείς. Επίσης, οι γυναίκες έφηβοι ανέφεραν μεγαλύτερα προβλήματα εσωτερικοποίησης από αυτά των ανδρών εφήβων. Σε θέματα εξωτερίκευσης δεν υπήρξε φυλετική διαφορά. Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας των Klein κ.σ. (2020) υπάρχει μια σημαντική σχέση μεταξύ της στρατηγικής διαχωρισμού και της της στρατηγικής της περιθωριοποίησης με τη μειωμένη ψυχική υγεία.

2.10 Επιπολιτισμικό στρες

Οι μετανάστες σε μια νέα χώρα και ένα νέο πολιτισμό αναμένεται να βιώνουν καθημερινές ταλαιπωρίες που ενδέχεται να αφορούν το γεγονός ότι είναι μειονότητα και τη διαδικασία επιπολιτισμού τους που βρίσκεται σε εξέλιξη. Μπορεί να αντιμετωπίζουν προβλήματα όχι μόνο στις σχέσεις τους με τη κοινωνία υποδοχής, αλλά και με την οικογένειά τους και την ομάδα των συνομηλίκων τους (Dion & Dion, 1996). Οι νεαροί μετανάστες ενδέχεται να αντιμετωπίζουν σύγκρουση μεταξύ των πολιτιστικών αξιών και προσδοκιών των γονιών τους και της κουλτούρας της χώρας υποδοχής. Οι μετανάστες ουσιαστικά ζουν σε δύο πολιτισμούς και μπορεί να

αντιμετωπίζουν προβλήματα αλληλεπίδρασης με τους συμμαθητές τους που έχουν κοινή καταγωγή (Lay & Nguyen, 1998).

Σύμφωνα να σημαντικό μέρος της βιβλιογραφίας, το άγχος σχετίζεται με τον επιπολιτισμό και συμβάλει σημαντικά στη συνολική ψυχική ευεξία, δημιουργεί λειτουργικές και δυσλειτουργικές αντιδράσεις στρες. Το επιπολιτισμικό στρες αναφέρεται σε αρνητικές εμπειρίες που προκύπτουν από τη μετανάστευση και την αντιμετώπιση μια νέας κουλτούρας ή πολιτισμού (Berry κ.σ., 2006). Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, το επιπολιτισμικό άγχος είναι έννοια που επινοήθηκε από την ψυχολογία της διαπολιτισμικής επαφής και του επιπολιτισμού για να περιγράψει ακριβώς το συγκεκριμένο τύπο άγχους. Ο επιπολιτισμός θεωρείται μια διαδικασία που προκύπτει από την επαφή μεταξύ δύο ή περισσότερων πολιτισμικών ομάδων με επιπτώσεις σε επίπεδο ομάδας, παράγοντας μετασχηματισμούς στις κοινωνικές και θεσμικές δομές και προκαλώντας αλλαγές στη συμπεριφορά σε ατομικό επίπεδο (Urzúa κ.σ., 2016).

Σύμφωνα με μελέτες που έγιναν, προκύπτει ότι το επιπολιτισμικό στρες σχετίζεται με την κατάθλιψη, την τάση για αυτοκτονία, την κατάχρηση ουσιών και τη νοσηρότητα. Τα αποτελέσματα από μελέτες των έδειξαν ότι το επιπολιτισμικό στρες παρουσιάζεται σε τρεις διαστάσεις: άγχος που προκύπτει από την προετοιμασία και την αναχώρηση από τη χώρα προέλευσης, άγχος από κοινωνικοοικονομικές ανησυχίες στη χώρα υποδοχής και άγχος για τις εντάσεις που συνοδεύουν την προσαρμογή στις κοινωνικοπολιτισμικές αλλαγές στην κοινωνία της χώρας υποδοχής (Urzúa κ.σ., 2016). Τα άτομα που συμμετέχουν στη διαδικασία επιπολιτισμού βιώνουν διαδικασίες αλλαγών σε διάφορους τομείς ψυχολογικής λειτουργίας οι οποίες μπορεί να εξελιχθούν ευνοϊκά για το άτομο, αλλά και προβληματικά με πολιτιστικές συγκρούσεις και ενδοομαδικές εντάσεις.

Σύμφωνα με τους Khan και Khanlou (2019), όλοι οι μετανάστες κατά την άφιξή τους σε μια νέα χώρα, όταν αντιμετωπίζουν απειλές για την εθνική και πολιτιστική τους ταυτότητα βιώνουν σε κάποιο βαθμό ψυχολογικού στρες και μια ομάδα πιθανόν να βιώνει σε έντονο βαθμό και σε όλη της τη ζωή αυτό το επιπολιτισμικό στρες.

Σύμφωνα με τους Berry κ.σ., (2006) και Frazer κ.σ., (2017) το άγχος του επιπολιτισμού οδηγεί σε αυξημένο κίνδυνο για δυσπροσαρμοστικά αποτελέσματα συμπεριλαμβανομένης της κατάθλιψης και της παραβατικότητας. Μετά από έρευνες των Hovey & King (1996) τα υψηλά επίπεδα επιπολιτισμικού στρες έχουν συσχετιστεί με τον κίνδυνο κατάθλιψης και τάσεων αυτοκτονίας. Όταν ένα άτομο εμφανίσει επιπολιτισμικό στρες αυτό μπορεί να είναι μακροπρόθεσμο (Steel κ.σ., 2002).

Μετά από μελέτη οι Castro & Muray (2010) παρατήρησαν και υποστήριξαν ότι οι βασικοί στρεσογόνοι παράγοντες που αντιμετωπίζουν οι μετανάστες μπορεί να προκύψουν από φυλετικές/εθνοτικές διακρίσεις, νέες ευκαιρίες, ασθένειες και κάποιο απροσδόκητο ή ανεξέλεγκτο περιστατικό. Έρευνα σε Λατίνους έφηβους μετανάστες έδειξε ότι το επιπολιτισμικό στρες επηρεάζει αρνητικά τις σχέσεις μεταξύ οικογένειας και φίλων το οποίο με τη σειρά του επηρεάζει τα προβλήματα ψυχικής υγείας των εφήβων και τη χρήση ουσιών (Smokowski & Bacallao, 2011). Επίσης, οι Λατίνοι έφηβοι δεύτερης γενεάς παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα χρήσης αλκοόλ και ουσιών από αυτούς της πρώτης γενεάς (Smokowski & Bacallao, 2011).

Τα παιδιά δεύτερης γενεάς μεταναστών μπορεί να διατρέχουν αυξημένο κίνδυνο να παρουσιάσουν προβλήματα ψυχικής υγείας. Είναι πιθανόν να βιώνουν διαγενεακές συγκρούσεις, εξαιτίας διαφορετικών επιλογών επιπολιτισμού μέσα στην οικογένεια, λόγω μη επαρκούς στήριξης από τους γονείς τους, λόγω της ανησυχίας των γονιών τους που πηγάζουν από το δικό

τους επιπολιτισμό, λόγω των διακρίσεων και της αδύναμης κοινωνικής τους θέσης. Σύμφωνα με έρευνα των Dekeyser κ.σ., (2011) στη Σουηδία σε δεύτερης γενεάς μετανάστες ηλικίας δώδεκα ετών, η κατάσταση της ψυχικής υγείας τους δεν παρουσίαζε σημαντική διαφορά από τους μη μετανάστες συνομήλικούς τους. Επίσης, τα παιδιά πριν την εφηβεία έχουν δείξει γενικά καλή ψυχική υγεία και καλύτερη από αυτή των εφήβων και των ενηλίκων. Ακόμη, αυτά τα παιδιά είναι σχετικά προσαρμοσμένα στη σουηδική κοινωνία και θεωρώντας ότι γεννήθηκαν Σουηδία μιλούν Σουηδικά.

Η ψυχική υγεία των αγοριών διαφέρει από εκείνη των κοριτσιών. Τα αγόρια εμφανίζουν συχνότερα προβλήματα συμπεριφοράς και υπερκινητικότητας καθώς και μεγαλύτερες ελλείψεις στην συμπεριφορά, ενώ τα κορίτσια εμφανίζουν πιο συχνά συναισθηματικά προβλήματα (Dekeyser κ.σ., 2011). Επίσης, τα κορίτσια δεύτερης γενεάς μεταναστών ανέφεραν λιγότερα συνολικά προβλήματα από τα κορίτσια που δεν είναι παιδιά μεταναστών και τα παιδιά που είχαν και τους δύο γονείς μετανάστες ανέφεραν λιγότερα συναισθηματικά προβλήματα από τα παιδιά που δεν είχαν μετανάστες γονείς.

Κλείνοντας, ο Χατζηπουλίδης (2009) επισημαίνει ότι η σχέση του επιπολιτισμού των μεταναστών και της ψυχικής υγείας δεν έχει αντιμετωπισθεί προς το παρόν σε ικανοποιητικό βαθμό από τις επιστημονικές έρευνες.

3. Εθνική ταυτότητα

Τις τελευταίες δεκαετίες ο αριθμός των παιδιών και των εφήβων που μεταναστεύουν ή γεννιούνται από γονείς μετανάστες αυξάνεται με σταθερό ρυθμό στις ευρωπαϊκές χώρες. Τα παιδιά αυτά μεγαλώνουν σε διαφορετικά εθνοτικά περιβάλλοντα και έχουν να διαχειριστούν διαφορετικούς πολιτισμούς καθημερινά. Αυτό έχει ως συνέπεια πολλοί από αυτούς τους μετανάστες να εσωτερικεύουν περισσότερες από μία κουλτούρες ως μέρος της ταυτότητά τους (Martiny κ.σ., 2017). Οι ταυτότητες που κατασκευάζει ένα άτομο είναι πολύ σημαντικές, γιατί μπορεί να επηρεάσουν την ευημερία του και να του προκαλέσουν άγχος (Benet-Martinez κ.σ., 2005). Μια διπλή ταυτότητα μπορεί να έχει θετικά αποτελέσματα για τους μετανάστες και να τους βοηθήσει στην αντιμετώπιση του ψυχολογικού στρες της μετανάστευσης (Nguyen κ.σ., 2013).

Η ανασκόπηση στη βιβλιογραφία δείχνει ότι η εθνική ταυτότητα σχετίζεται θετικά με τη γενική ψυχολογική υγεία όπως και η αυτοεκτίμηση για τις εθνοτικές μειονότητες των παιδιών, των εφήβων και των ενηλίκων (Corenblum κ.σ., 2012. Nesdale κ.σ., 2003. Syed κ.σ., 2009). Σύμφωνα με τους Kham κ.σ. (2019) η εθνική ταυτότητα είναι η κοινή αίσθηση της ταυτότητας στην ιστορία, τις αξίες και τον πολιτισμό της εθνότητας ενός ατόμου. Είναι ο τρόπος με τον οποίο μπορεί ένα άτομο να συσχετιστεί με την εθνικότητα του και να αναπτύξει τη δέσμευση στην εθνοτική του ομάδα.

3.1 Η έννοια της ταυτότητας

Η ταυτότητα του κάθε ατόμου αποτελεί σημαντικό στοιχείο στη διαμόρφωση της προσωπικότητάς του και στις σχέσεις που αναπτύσσει με τους γύρω του. Ο προσδιορισμός της αποτελεί μια διαδικασία επίπονη και σημαντική που απασχολεί το άτομο από την αρχή και καθ'

όλη τη διάρκεια της ζωής του. Η ταυτότητα δεν είναι απόλυτη, αλλά σχετική, δεν είναι προδιαγεγραμμένη και αμετάβλητη γιατί επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες, γιατί βασίζεται σε στοιχεία που μεταβάλλονται στο χρόνο. Το «ταυτόν» και το «θάτερον», η ταυτότητα και η διαφορά όπως αναφέρει ο Πλάτωνας αποτελεί ένα από τα πιο σημαντικά πράγματα στη ζωή του ανθρώπου. Η ταυτότητα είναι έννοια διφορούμενη, γιατί εμπερικλείει δύο σχέσεις: φέρει εμφανή σχέση ομοιότητας προς το ίδιο/το ίσο – «τ' αυτό» και ταυτόχρονα φέρει λανθάνουσα σχέση ανομοιότητας/ανισότητας προς το διαφορετικό / το άνισο – το «θάτερο» (Μισουρίδου, 2015).

Ο όρος ταυτότητα εμπεριέχει δύο διαφορετικές έννοιες είτε την απόλυτη ομοιότητα-ταύτιση ή ισότητα ανάμεσα σε άτομα, ομάδες, πράγματα ή σύμβολα είτε το σύνολο των χαρακτηριστικών που διαφοροποιούν κάποιον ή κάτι από κάτι άλλο. Η ταυτότητα είναι ευμετάβλητη και συνεχώς μεταβαλλόμενη, καθώς επηρεάζεται από τις πολλαπλές φωνές που ακούγονται μέσα σε μια κοινωνικο-πολιτισμική κοινότητα και στο πέρασμα του χρόνου. Είναι ευέλικτη και ανακατασκευάζεται. Έχει μια ιστορία και ένα μέλλον και ως ιστορικό μόρφωμα υποβάλλεται σε μετασχηματισμούς και αναθεωρήσεις. Οι Lee κ.σ. (2018) αναφέρουν ότι η εθνική ταυτότητα αποτελεί βασικό συστατικό της ανάπτυξης της ταυτότητας μεταξύ των εφήβων των εθνικών μειονοτήτων.

3.2 Η σημασία της ταυτότητας

Σύμφωνα με έρευνα των Cavdar κ.σ., (2021) σε έφηβους μετανάστες δεύτερης γενεάς η εθνική ταυτότητα συσχετίζεται θετικά με την καλή ψυχική υγεία και κάθε στοιχείο της εθνικής ταυτότητας (εξερεύνηση, επίλυση, επιβεβαίωση) συσχετίζεται διαφορετικά με την ικανοποίηση της ζωής, την αυτοεκτίμηση, τη ψυχολογική ευεξία και την κατάθλιψη. Επίσης, η εθνική ταυτότητα συνδέεται θετικά με το διαχωρισμό και αρνητικά με την περιθωριοποίηση. Οι Khan

κ.σ. (2019) υποστηρίζουν ότι ο σχηματισμός της ταυτότητας αποτελεί σημαντική πτυχή της υγιούς ανάπτυξης του ατόμου ειδικότερα από την εφηβεία μέχρι την ενηλικίωση. Η Lara (2018) υποστηρίζει ότι η ανάπτυξη της ταυτότητας είναι μία από τις πιο σημαντικές διεργασίες κατά την εφηβεία.

3.3 Πολλαπλές κοινωνικές ταυτότητες

Ο αριθμός των μεταναστών αυξάνεται και ως συνέπεια της μετανάστευσης πολλά παιδιά και έφηβοι μεγαλώνουν σε ποικίλα εθνοτικά περιβάλλοντα και πρέπει να διαχειριστούν καθημερινά πολιτισμούς διαφορετικούς από αυτούς της χώρας καταγωγής τους. Σύμφωνα με τον Martiny κ.σ., (2017) συναντούμε τρεις τύπους ταυτότητας μεταναστών: εθνοτική, εθνική και διπλή. Οι νεαροί μετανάστες εκτίθενται καθημερινά σε δύο ή περισσότερες διαφορετικές κουλτούρες και γι' αυτό είναι πιθανό να δημιουργήσουν πολλαπλές κοινωνικές ταυτότητες που πηγάζουν από την εθνοτική τους καταγωγή (π.χ. νιώθω Σύριος) και από την εθνική ταυτότητα της χώρας υποδοχής τους (π.χ. νιώθω Κύπριος). Ο ενωτικός συνδυασμός και των δύο ταυτοτήτων δημιουργεί διπλές ταυτότητες π.χ. νιώθω Σύριος-Κύπριος. Ο Martiny κ.σ. (2017) ορίζει τη διπλή ταυτότητα ως ένα κατασκεύασμα με δύο διαστάσεις, με υψηλά επίπεδα εθνοτικής και εθνικής ταυτότητας. Πρόσφατα οι ερευνητές κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι ο συνδυασμός υψηλών επιπέδων εθνοτικής ταυτότητας με μέτρια επίπεδα εθνικής ταυτότητας μπορεί να αρκούν για να αποδώσουν την αίσθηση, το κατασκεύασμα της διπλής ταυτότητας (Simon & Ruhs, 2008).

Η εσωτερίκευση περισσότερων του ενός πολιτισμού και η ταυτοποίηση με περισσότερες από μία εθνικές ομάδες οδηγεί στη δημιουργία πολλαπλών κοινωνικών ταυτοτήτων. Οι μετανάστες κατασκευάζουν αυτές τις πολλαπλές ταυτότητές τους όταν ταυτιστούν με την εθνική ομάδα καταγωγής τους αλλά και με την κοινωνία υποδοχής τους (Martiny κ.σ., 2020). Ακόμη η

εθνικότητα αναφέρεται στην κοινωνική ταυτότητα και την αμοιβαία αίσθηση του ανήκειν που ορίζει μια ομάδα ανθρώπων μέσω κοινών ιστορικών ή οικογενειακών καταγωγών, πεποιθήσεων και προτύπων συμπεριφοράς δηλαδή πολιτισμού.

Ο Chu κ.σ. (2017) υποστηρίζει ότι ένα μεγάλο μέρος της υπάρχουσας ψυχολογικής έρευνας επιβεβαιώνει την ιδέα, ότι οι κοινωνικές ταυτότητες παρέχουν στα άτομα μια ισχυρή αίσθηση του ανήκειν, το οποίο είναι σημαντικό για την ευημερία και ανθεκτικότητα ενάντια στις αντιξοότητες. Είναι σημαντικό, να αναγνωρίζει κάποιος την προοπτική των μειονοτήτων στο πλαίσιο της προώθησης και της διατήρησης της κοινωνικής αρμονίας μεταξύ της μειοψηφίας και της πλειοψηφίας (White κ.σ., 2015).

Η εθνική ταυτότητα είναι μέρος της κοινωνικής ταυτότητας που αναπτύσσεται από την αίσθηση που έχει κάποιος ότι είναι μέλος μιας εθνικής ομάδας (Lee κ.σ., 2018). Σύμφωνα με τη Lara (2018) ο εθνικός αυτοπροσδιορισμός είναι ζωτικής σημασίας για την ανάπτυξη των εθνικών μειονοτικών ομάδων και ειδικότερα για τους μετανάστες. Επίσης, αναφέρει ότι για τους έφηβους μετανάστες είναι ίσως μια από τις σημαντικότερες προκλήσεις που πρέπει να αντιμετωπίσουν.

3.4 Εθνική ταυτότητα – Εθνοτική ταυτότητα – Διπλή ταυτότητα

Η εθνική ταυτότητα έχει εθνοτικά χαρακτηριστικά (γλώσσα, θρησκεία, παραδόσεις), αλλά κατασκευάζεται στη βάση μιας πολιτικής, έστω και υποτυπώδους, της κοινότητας (Smith & Silva, 2011). Υπάρχει η συνειδητή επιθυμία της εθνικής ομάδας για αυτοδιαχείριση και τα χαρακτηριστικά της γλώσσας και της θρησκείας θεωρούνται δευτερεύοντα σε σχέση με την αυτοσυνειδησία της ομάδας και τη μοναδικότητά της. Η διάκριση μεταξύ εθνικής και εθνοτικής ταυτότητας είναι απαραίτητη κυρίως, όταν στους κόλπους ενός κράτους εισέρχονται πληθυσμοί που σε ένα χαμηλότερο επίπεδο, το εθνοτικό, αυτοπροσδιορίζονται διαφορετικά από τα μέλη της

κυρίαρχης ομάδας (Γκότοβος, 2002). Η εθνικότητα και η εθνοτικότητα μπορούν να συνυπάρξουν ειρηνικά, χωρίς η μία να απειλεί την άλλη, αρκεί η εθνοτική ομάδα να αισθάνεται ασφαλής στο γεωγραφικό χώρο που κινείται και με τους πολιτικούς θεσμούς που της αντιστοιχούν (Σελλά - Μάζη, 2001).

Η εθνική ταυτότητα είναι η μετασηματοποιημένη εθνοτική ταυτότητα, που ανασύρεται από το πολιτισμικό πεδίο και αναπλάθεται νεωτερικά, καθώς αναμιγνύεται με το κράτος (Θεοδωρίδης, 2001). Δύο άνθρωποι αλληλοαναγνωρίζονται ως μέλη του ίδιου έθνους, αναγνωρίζουν δηλαδή ότι έχουν κοινή ταυτότητα όταν ξαναβλέπουν ο ένας στον άλλο τον εαυτό του, τον καθρέφτη του, ξαναβλέπουν κάποια κοινά σημεία, σύμβολα, χειρονομίες, συναισθήματα, κάποια κοινή γλώσσα με την ευρεία έννοια του όρου. Αναφέρεται στην υποκειμενική αίσθηση της εθνοτικής συμμετοχής σε ομάδα και αποτελεί μια πολυδιάστατη έννοια με βασικές διαστάσεις την εξερεύνηση και την δέσμευση (Lara, 2018).

Όμως υπάρχει μια σημαντική διαφορά μεταξύ εθνικής (nationality) και εθνοτικής ταυτότητας (ethnicity). Το έθνος (nation) είναι μια φαντασιακή κοινότητα που συνδέει αποκλειστικά τα μέλη της με κοινή καταγωγή, συγκροτημένα χαρακτηριστικά, κρατική οντότητα, γεωγραφική θέση, ιστορικό παρελθόν και ιστορική αποστολή. Η εθνική ταυτότητα αναφέρεται στην κοινή καταγωγή, στην κοινή γλώσσα, στην κοινή θρησκεία και στις κοινές παραδόσεις και αναπαράγεται μέσω του κρατικού εκπαιδευτικού συστήματος (Αβδελά, 1997).

Για το Θεοδωρίδη (2004) η εθνική ταυτότητα επιστεγάζει όλες τις άλλες κοινωνικές ταυτότητες, ενώ όπως αναφέρει ο Δαμανάκης (2005) δεν συμπίπτει ούτε είναι ταυτόσημη με την πολιτισμική ταυτότητα, η οποία σχετίζεται με την έννοια του πολιτισμού που είναι ευρύτερη και δεν εξαντλείται στα κοινά στοιχεία που συγκροτούν την εθνική ταυτότητα. Η εθνική ταυτότητα

προσέφερε ιστορικά ένα είδος συναισθηματικής γέφυρας μεταξύ του ατόμου, της κοινωνίας και του κράτους (Θεοδωρίδης, 2001).

Η εθνική ταυτότητα μπορεί να θεωρηθεί ως μια πτυχή του επιπολιτισμού. Είναι μια μορφή πολιτιστικής ταυτότητας που ασχολείται με τον τρόπο με τον οποίο τα άτομα και οι ομάδες ορίζουν και κατανοούν τον εαυτό τους σε σχέση με την εθνική ομάδα στην οποία ανήκαν αρχικά και τη νέα πολιτισμική ομάδα. Πολλά άτομα και ομάδες, πριν τον επιπολιτισμό τους, μπορεί να μην έχουν μια ξεκάθαρη εικόνα για την εθνικότητά τους, αφού θεωρείται κάτι δεδομένο. Όταν όμως έρθουν σε επαφή με μια άλλη πολιτισμικά διαφορετική ομάδα να αναγκαστούν να ορίσουν την ταυτότητά τους ανάλογα με την εθνικότητά τους (Sam & Berry, 2006). Ένα άτομο δεν μπορεί να επιλέξει την εθνική ομάδα στην οποία γεννιέται, αλλά είναι θέμα επιλογής να επιτύχει στο βαθμό που επιθυμεί το νόημα που εμπεριέχει η συνολική του ταυτότητα.

Η εθνική ταυτότητα αποτελεί βασικό συστατικό της ανάπτυξης της ταυτότητας μεταξύ εφήβων εθνοτική μειονότητας και είναι μέρος της κοινωνικής ταυτότητας που μεγαλώνει από την αίσθηση της συμμετοχής σε εθνοτικές ομάδες (Lee κ.σ., 2018).

Αντίθετα, η εθνότητα και η εθνοτικότητα ορίζουν τις χαλαρότερες συνδέσεις που επιτρέπουν στα μέλη μιας ευρύτερης ομάδας να ταυτίζονται με τα άλλα μέλη, θεωρώντας ότι μοιράζονται κοινά χαρακτηριστικά, κουλτούρα και κληρονομιά. Εθνοτική ομάδα ή εθνότητα ονομάζεται μία ορισμένη κοινωνική κατηγορία ανθρώπων που βασίζεται στην αντίληψη των μελών της ότι έχουν κοινή καταγωγή ή εμπειρίες. Τα μέλη μιας εθνοτικής ομάδας θεωρούν ότι μοιράζονται μια κοινή ιστορία και πολιτισμικές παραδόσεις που τους διαχωρίζουν από άλλες ομάδες. Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας των Nesdale κ.σ., (2003) οι κύριοι παράγοντες πρόβλεψης της εθνοτικής ταυτότητας ήταν η πολιτισμική απόσταση, η έκταση της

φιλίας με τους γηγενείς, ο βαθμός που οι μετανάστες εμπλέκονταν με τις εθνικές τους κοινότητες και η ικανότητα τους να μιλούν τη γλώσσα της κυρίαρχης ομάδας.

Έρευνες που έχουν γίνει δείχνουν ότι το εθνικό πλαίσιο κάθε χώρας έχει σημασία για να γίνει αντιληπτή η συμβατότητα των εθνικών και εθνοτικών ταυτοτήτων. Σε χώρες με ιστορία στην υποδοχή μεταναστών, όπως ο Καναδάς και οι Ηνωμένες Πολιτείες, οι δύο ταυτότητες τείνουν να συσχετίζονται θετικά για τις περισσότερες εθνοτικές ομάδες. Σε χώρες όμως που ιστορικά δεν έχουν δεχτεί μεταναστευτικό ρεύμα, όπως η Ολλανδία τείνουν να συσχετίζονται αρνητικά. Αυτό βέβαια σχετίζεται και με το τοπικό πλαίσιο μέσα στο οποίο συναντιούνται οι δύο ταυτότητες (Martiny κ.σ., 2017). Οι χώρες με έλλειψη εμπειρίας στην υποδοχή μεταναστών συχνά προωθούν την αφομοίωση στην κουλτούρα της χώρας υποδοχής (Joppke, 2004) και οι μετανάστες συχνά υποστηρίζουν την εθνοτική τους ταυτότητα πιο έντονα από ότι την εθνική ή την διπλή ταυτότητα.

Οι πολιτισμικές ταυτότητες διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στις σχέσεις μεταξύ των ομάδων και είναι σημαντικό να αναγνωρίζονται με ακρίβεια και να κατανοούνται οι προτιμώμενες ταυτότητες των εθνικών μειονοτήτων. Οι Simon και Ruhs (2008) αναφέρουν ότι το ελάχιστο επίπεδο ταύτισης με την εθνική ομάδα σε συνδυασμό με υψηλά επίπεδα ταύτισης με την εθνοτική ομάδα σχηματίζουν μια μορφή διπλής ταυτότητας.

3.5 Σχέση εθνοτικής και εθνικής ταυτότητας

Μετά από ανασκόπηση των εμπειρικών ερευνών σε θέματα εθνικής και εθνοτικής ταυτότητας διαπιστώνουμε ότι αναφέρουν διαφορετικές σχέσεις. Υπάρχουν έρευνες που δείχνουν ότι η εθνοτική και η εθνική ταυτότητα δεν έχουν καμία σύνδεση ενώ κάποιες άλλες έρευνες δείχνουν ότι έχουν αρνητική ή και θετική σύνδεση (Martiny κ.σ., 2020).

Τα παιδιά των μεταναστών μεγαλώνοντας μέσα στην οικογένειά τους είναι φυσικό να έχουν εμπειρίες κοινωνικοποίησης με την εθνική τους ομάδα. Επομένως, στη νεαρή ηλικία είναι φυσικό να διακρίνεται η ταυτότητα της εθνοτικής τους ομάδας, αφού περνούν το μεγαλύτερο μέρος του χρόνου τους με τα μέλη της οικογένειάς τους και καταλήγουν να φαίνονται ως μέλη της εθνοτικής τους ομάδας και όχι ως μέλη της εθνικής ομάδας, της κοινωνίας υποδοχής.

Υπάρχουν μελέτες που δείχνουν ότι η εθνική και η εθνοτική ταυτότητα είναι έννοιες οι οποίες δεν συνδέονται (Phinney κ.σ., 2001. Froehlich κ.σ., 2019), ενώ σύμφωνα με άλλες μελέτες συνδέονται αρνητικά, είναι ασυμβίβαστες (Fleischmann & Verkuyten, 2016. Martinity κ.σ., 2017) ή ακόμη και θετικά, είναι συμβατές.

Σύμφωνα με έρευνες σε χώρες όπου υπάρχει η τακτική της αφομοίωσης των μεταναστών, οι μετανάστες την αντιλαμβάνονται ως απειλή για την εθνοτική τους ταυτότητα και τους οδηγεί στην υποστήριξη της εθνοτικής τους ταυτότητας. Έρευνα που έγινε στη Γερμανία σε νεαρούς μετανάστες έδειξε ότι υπάρχει ασυμβατότητα μεταξύ εθνικής και εθνοτικής ταυτότητας (Martinity κ.σ., 2017). Τα ευρήματα της έρευνας του Martinity κ.σ. (2020), που έγινε στην Νορβηγία, έδειξαν ότι υπάρχει μια αρνητική σχέση μεταξύ εθνικής και εθνοτικής ταυτότητας. Βρέθηκε ότι όσο περισσότερο οι νεαροί μετανάστες υποστήριζαν την εθνική τους ταυτότητα τόσο λιγότερο υποστήριζαν την εθνοτική τους ταυτότητα. Επίσης, η κοινωνική ταυτότητα διαδραματίζει κρίσιμο ρόλο στο αίσθημα ένταξης των μεταναστών στις ευρωπαϊκές κοινωνίες, αφού η επικύρωση της εθνικής ταυτότητας των μεταναστών σχετίζεται θετικά με την επικύρωση της διπλής ταυτότητας τους. Η θετική επαφή των νέων μεταναστών με τα μέλη της κοινωνίας υποδοχής προβλέπει το αίσθημα τους για την ένταξη στη νορβηγική κοινωνία και αυτή η σχέση διαμεσολαβείται από την εθνική ταυτότητα.

Σύμφωνα με τη θεωρία ανάπτυξης μεταξύ των ομάδων (Bigler & Liben, 2006) η εθνοτική ταυτότητα πρέπει να είναι πιο εμφανής από την εθνική ή διπλή ταυτότητα στους νέους μετανάστες που ανήκουν σε εθνοτικές ομάδες που διακρίνονται οπτικά από αυτή της κοινωνίας υποδοχής. Η οπτική διαφοροποίηση τους οδηγεί να χαρακτηρίζονται ως μέλη της εθνοτικής ομάδας τους και όχι ως μέλη της κοινωνίας υποδοχής.

Άλλες έρευνες έχουν δείξει ότι σε χώρες όπου υπάρχει έντονη πίεση για αφομοίωση των μεταναστών, οι μετανάστες παρουσιάζουν αυξημένη υποστήριξη της εθνοτικής τους ταυτότητας. Αυτό συμβαίνει γιατί οι μετανάστες ενδέχεται να αντιληφθούν αυτή την πίεση ως απειλή για την εθνοτική τους ταυτότητα και αυτή η απειλή μπορεί να τους οδηγήσει στην ανάγκη για επαναβεβαίωση της απειλούμενης ταυτότητας τους με την υποστήριξη της εθνοτικής τους ταυτότητας (Martinity κ.σ., 2020). Επιπλέον, σε χώρες με έντονη πίεση για αφομοίωση οι μετανάστες αναφέρουν ότι έχουν ισχυρότερη διπλή ταυτότητα παρά εθνική ταυτότητα. (Martiny κ.σ., 2017).

Είναι σημαντικό για την ενσωμάτωση των εφήβων μεταναστών, να υπάρχει επαφή με τα μέλη της κοινωνίας υποδοχής, επειδή αυτό θα βοηθήσει να δημιουργηθούν υψηλά επίπεδα εθνικών και διπλών ταυτοτήτων. Η επαφή με την κοινωνία υποδοχής σχετίζεται θετικά με τα συναισθήματα των μεταναστών, ότι βρίσκονται στην πατρίδα τους μέσω της εθνικής και διπλής ταυτότητας. Τόσο η εθνική όσο και η διπλή ταυτότητα συμβάλλουν στη δημιουργία συναισθημάτων στους έφηβους μετανάστες, ότι βρίσκονται στην πατρίδα τους, και επομένως υποστηρίζουν την ιδέα ότι μια διπλή ταυτότητα έχει θετικά αποτελέσματα στους μετανάστες (Martiny κ.σ., 2017).

Η επαφή με την κοινωνία υποδοχής επιδρά στην κατασκευή διαφορετικών ταυτοτήτων και οι διαφορετικές αυτές ταυτότητες διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην ένταξη των μεταναστών

στις κοινωνίες υποδοχής. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας των Martiny κ.σ. (2017) στην Γερμανία σε μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με καταγωγή από την Τουρκία, η διπλή ταυτότητα των εφήβων σχετιζόταν θετικά με την εθνική τους ταυτότητα, αλλά αρνητικά με την εθνοτική τους ταυτότητα. Επίσης, οι εθνικές και οι εθνοτικές ταυτότητες σχετιζόνταν αρνητικά και αναφέρουν υψηλότερα επίπεδα εθνοτικής παρά εθνικής και διπλής ταυτότητας. Όταν οι τουρκικής καταγωγής μαθητές είχαν περισσότερη επαφή με τους γηγενείς Γερμανούς ένιωθαν τη Γερμανία το σπίτι τους, γιατί διαμεσολαβούσε η εθνική και διπλή ταυτότητα που είχαν κατασκευάσει. Οι σχέσεις μεταξύ των ομάδων και η συμβατότητα των κανόνων επηρεάζουν τη δύναμη καθεμιάς από τις τρεις ταυτότητες και καθορίζουν αν οι μετανάστες αντιλαμβάνονται την εθνοτική και εθνική τους ταυτότητα ως συμβατές. Ο βαθμός που μια κοινωνία εκτιμά την ποικιλομορφία μπορεί να συμβάλλει στις αντιλήψεις των εφήβων μεταναστών, ότι οι διαφορετικές τους ταυτότητες είναι περισσότερο ή λιγότερο συμβατές και ότι μαζί οι εθνικές και οι διπλές ταυτότητες μπορεί να είναι ο δρόμος για να πετύχουν μεγαλύτερη ένταξη στην κοινωνία υποδοχής (Martiny κ.σ., 2017).

Κάθε άτομο οικοδομεί την πολιτισμική του ταυτότητα βάσει σταθερών και μεταβαλλόμενων στοιχείων: συνδυάζει αφενός τα χαρακτηριστικά της ομάδας στην οποία ανήκει και αφετέρου τις ατομικές του ιδιαιτερότητες, την ατομικότητά του. Αυτός ο συνδυασμός καθιστά κάθε άτομο μοναδικό. Διακρίνονται δύο μηχανισμοί γένεσης πολιτισμικής ετερότητας: ο εγχώριος, ο οποίος εξαρτάται από τη σύνθεση των πληθυσμών που κατοικούν σε ένα κράτος και ο εισαγόμενος, όπως αυτός διαμορφώνεται μέσω της εισροής μεταναστών και των σύστοιχων αλλότριων πολιτισμικών στοιχείων (Γκόβαρης, 2001). Ο Papastergiadis (2000) επισημαίνει ότι η δόμηση της ταυτότητας βασίζεται στη διαπραγμάτευση της διαφορετικότητας σε μία διαδικασία συνεχών αλλαγών.

Η αρνητική σχέση μεταξύ των δύο ταυτοτήτων μπορεί να προκύψει από τις συγκρούσεις που υπάρχουν μεταξύ των πολιτισμικών κανόνων και αξιών που συνδέονται με την κάθε ταυτότητα. Επίσης, είναι πιθανό να σχετίζεται με τις στάσεις της κοινωνίας υποδοχής προς τους μετανάστες και με το γενικότερο κοινωνικοπολιτικό πλαίσιο της χώρας υποδοχής. Η κοινωνική ταυτότητα ενός ατόμου ενισχύεται μέσα από τη συμμετοχή του σε ένα κοινωνικό δίκτυο και είναι σημαντικό όταν οι άλλοι στο συγκεκριμένο δίκτυο αποδέχονται και αναγνωρίζουν τη συνδρομή του ατόμου στο δίκτυο. Ακόμη, ένας σημαντικός προβλεπτικός παράγοντας για την εθνική και διπλή ταυτότητα είναι η επαφή που έχουν οι μετανάστες με τα μέλη της κοινωνίας υποδοχής. Αντίθετα οι διακρίσεις και οι αρνητικές εμπειρίες με τα μέλη της κοινωνίας υποδοχής οδηγούν σε μειωμένη εθνική ταυτότητα και αυξημένη εθνοτική ταυτότητα. Αυτό ισχύει ειδικότερα για τους μετανάστες, που μπορεί να γίνουν εύκολα αντιληπτοί από τα μέλη της κοινωνίας υποδοχής. Η εμπειρική έρευνα εντοπίζει θετικές σχέσεις μεταξύ αντιληπτής διάκρισης και εθνοτικής ταυτότητας και αρνητικές σχέσεις μεταξύ αντιληπτής διάκρισης και εθνικής ταυτότητας (Martiny, 2020).

Σύμφωνα με τον Fleischmann κ.σ. (2016), οι στρατηγικές επιπολιτισμού που αναπτύχθηκαν από τον Berry κ.σ. (2006) είναι ένας τρόπος για να προσεγγίσει κάποιος την έννοια της διπλής ταυτότητας, αφού δηλώνουν είτε την ενιαία ταύτιση και με τις δύο ομάδες είτε την έλλειψη ταύτισης και με τις δύο ομάδες. Ακόμη, υποστηρίζει ότι η στρατηγική της αφομοίωσης υποδηλώνει υψηλή αναγνώριση της κοινωνίας υποδοχής και χαμηλή εθνοτική αναγνώριση, ο διαχωρισμός χαμηλή αναγνώριση της κοινωνίας υποδοχής και υψηλή εθνοτική και η περιθωριοποίηση από χαμηλή αναγνώριση και των δύο εθνοτικών ομάδων.

3.6 Θρησκευτική ταυτότητα

Την τελευταία δεκαετία οι ερευνητές ερευνούν τη διαδικασία ένταξης των μουσουλμάνων μεταναστών και τον αντίκτυπο του κοινωνικοπολιτικού πλαισίου της χώρας υποδοχής στη διαδικασία επιπολιτισμού τους σε χώρες με παράδοση στη μετανάστευση όπως οι Ηνωμένες Πολιτείες, Καναδάς, Ηνωμένο Βασίλειο. Σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες με μεταναστευτικό ρεύμα μουσουλμάνων έχει γίνει επείγον το ζήτημα της ένταξης τους και της ψυχολογικής τους ευημερίας.

Το ζήτημα αυτό είναι ζωτικής σημασίας όχι μόνο για τη πρώτη γενεά νεαρών μεταναστών μουσουλμάνων αλλά και για τη δεύτερη γενεά που εκτίθεται στο πολιτισμικό περιβάλλον της χώρας υποδοχής τους από τη γέννησή τους. Οι μουσουλμάνοι δεύτερης γενεάς έχουν να διαχειριστούν πολλαπλά ζητήματα που σχετίζονται με τις πολλαπλές ταυτότητες τους και την ανάγκη να συνδυάσουν την εθνοτική και θρησκευτική τους ταυτότητα με τους ανθρώπους της χώρας υποδοχής τους. Οι πιο πάνω λόγοι οδηγούν σε μια ανησυχία και ένα προβληματισμό για την ψυχική υγεία και ευημερία των νεαρών μουσουλμάνων. Αυτό γίνεται πιο επιτακτικό αναλογιστεί κανείς ότι μετά τις επιθέσεις της 11^{ης} Σεπτεμβρίου και των συνεπειών τους οι μουσουλμανικές κοινότητες είναι συχνά στόχος αρνητικής προκατάληψης και αντιμετωπίζουν μια ατμόσφαιρα φόβου και υποψίας απέναντί τους (Pew Research Center, 2016).

Έρευνες που έχουν γίνει στην Ευρώπη, και αναφέρονται στους μουσουλμάνους μετανάστες, αναφέρουν ότι οι μουσουλμάνοι αντιμετωπίζουν μεγαλύτερες δυσκολίες από άλλους μετανάστες στη διαδικασία επιπολιτισμού τους και στην προσαρμογή τους στη χώρα υποδοχής. Τα αποτελέσματα ερευνών των Heim κ.σ., (2011), Ouarasse κ.σ., (2005), Sabatier (2008) δείχνουν ότι οι εθνοτικές και εθνικές στάσεις δεν συσχετίζονται ή δεν συσχετίζονται αρνητικά

ανάμεσα στους μουσουλμάνους πρώτης και δεύτερης γενεάς. Άλλες έρευνες των Verkuyten κ.σ. (2007) δείχνουν ότι η εθνοτική ταυτότητα υπερισχύει της εθνικής ταυτότητας, με αποτέλεσμα οι μουσουλμάνοι μετανάστες σπάνια να επιτυγχάνουν μια ολοκληρωμένη ή πολυπολιτισμική ταυτότητα και συχνά να επιλέγουν την στρατηγική τους διαχωρισμού, με έντονη επιθυμία να διατηρούν την πολιτισμική τους κληρονομιά και κανένα ενδιαφέρον αλληλεπίδρασης με τον πολιτισμό της κοινωνίας υποδοχής (Giuliani κ.σ., 2018).

Στοιχεία από έρευνες σε υποτιμημένες ομάδες μειονοτήτων έδειξαν ότι μια ισχυρή ή αποκλειστική εθνοτική ταυτότητα μπορεί να αντιπροσωπεύει ένα εναλλακτικό μέσο προστασίας της ταυτότητας και να ενισχύει τη ψυχολογική ευημερία. Η αντιληπτή διάκριση υποκινεί τα άτομα να διατηρούν πιο έντονα της εθνοτικές τους ταυτότητες, οι οποίες με τη σειρά τους προστατεύουν τη ψυχολογική τους ευημερία (Giuliani κ.σ., 2018).

Σε μελέτη του Stevens κ.σ. (2004) οι μουσουλμάνοι δεύτερης γενεάς είναι πιο πιθανόν να αγωνιστούν για να συνδυάσουν την αφοσίωση στην πολιτισμική τους κληρονομιά και τις αξίες της κοινωνίας υποδοχής από άλλους μουσουλμάνους. Διατηρούν μια έντονη εθνοτική ταυτότητα αλλά είναι και πρόθυμοι να υιοθετήσουν αξίες και στάσεις της κοινωνίας υποδοχής.

Σύμφωνα με έρευνα του Heim κ.σ. (2011), οι διακρίσεις εντείνουν την εθνοτική ταυτότητα και αποδυναμώνουν την εθνική ταυτότητα και επηρεάζουν θετικά την ψυχολογική ευημερία (Giuliani κ.σ., 2018).

Τα ευρήματα των ερευνών των Giuliani κ.σ. (2018) δείχνουν σαφείς διαφορές μεταξύ μεταναστών πρώτης και δεύτερης γενεάς. Υποστηρίζουν ότι οι μετανάστες δεύτερης γενεάς που έζησαν υψηλά επίπεδα διακρίσεων φάνηκε να παρουσιάζουν εξασθενημένη αντίληψη της εθνικής ταυτότητας και αυξημένη αντίληψη της θρησκευτικής ταυτότητας. Η επίδραση των διακρίσεων στην εθνική και θρησκευτική ταυτότητα φαίνεται ότι αυξάνει ή μειώνει τα επίπεδα ικανοποίησης

τους που αφορούν την απόφασή τους για μετανάστευση. Οι μετανάστες δεύτερης γενεάς που ένιωσαν διακρίσεις ήταν πιο καταθλιπτικοί και οι μετανάστες και των δύο γενεών που ένιωσαν διακρίσεις ήταν λιγότερο ικανοποιημένοι με την απόφασή τους να μεταναστεύσουν.

Η χώρα γέννησης αποτελεί ένα κρίσιμο στοιχείο για τον αυτοπροσδιορισμό ενός ατόμου ως προς την εθνική του ταυτότητα. Άτομα που γεννήθηκαν εκτός της νέας χώρας, της χώρας υποδοχής, θεωρούνται μετανάστες πρώτης γενεάς και αρνούνται να εγκαταλείψουν την ετικέτα που τους προσδιορίζει ως μέλη της αρχικής τους χώρας (Fuligni & Tsai, 2015). Οι μετανάστες δεύτερης γενεάς που γεννήθηκαν σε μια νέα χώρα τη χώρα υποδοχής είναι πιο επιρρεπείς στον αυτοπροσδιορισμό τους να συμπεριλάβουν τη νέα χώρα.

Μετά από ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, αναφέρεται ότι η εθνοτική ταυτότητα σχετίζεται θετικά με τη γενική ψυχολογική υγεία όπως η αυτοεκτίμηση για τις εθνοτικές μειονότητες στα παιδιά, τους εφήβους και τους ενήλικες. (Corenblum κ.σ., 2012. Nesdale κ.σ., 2003. Syed κ.σ., 2009). Ακόμη, διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην ευημερία των εφήβων καθώς η ικανοποίηση από τη ζωή είναι ένας από τους δείκτες που παρέχουν κρίσιμες πληροφορίες για τη προσαρμογή των μεταναστών (Lara, 2018).

3.7 Πολιτισμική ταυτότητα

Η έννοια της πολιτισμικής ταυτότητας προέκυψε από την ανάγκη να δοθεί μια ολοκληρωμένη εξήγηση για τον τρόπο με τον οποίο σχηματίζεται σε συνάρτηση με την ηλικία, την κοινωνική τάξη, το φύλο, την καταγωγή, το έθνος, τη θρησκεία και τις άλλες ομάδες που ενδεχομένως κάποιος να ανήκει. Για τον παραπάνω λόγο η πολιτισμική ταυτότητα διαφοροποιείται από μόνη της σε όλη τη διάρκεια της ζωής των ανθρώπων μέσω της επαφής του με άλλες πολιτισμικές ταυτότητες. Επίσης, ο Karner (2007) αναφέρει ότι αυτή η διαδικασία

διαμόρφωσης της πολιτισμικής ταυτότητας μπορεί να αποτελεί ένα φαινόμενο διπλής εισόδου. Για να εξηγήσει περισσότερο την άποψή του αναφέρει το παράδειγμα των Ασιατών που ζουν στη Βρετανία και υποστηρίζει ότι οι Ασιάτες επηρεάζονται από το βρετανικό πολιτισμό, αλλά και ο βρετανικός πολιτισμός επηρεάζεται από τον πολιτισμό των Ασιατών κατά κάποιο τρόπο. Αυτή η διαφορετικότητα και οι συνεχείς αλλαγές σχηματίζουν ένα πεδίο διαφορετικών δυνάμεων, οι οποίες αλληλεπιδρούν και δημιουργούν ένα υβρίδιο. Η υβριδικότητα αποτελεί μια θετική έννοια που αντικατοπτρίζει την πολιτισμική παραγωγή τη σημερινή εποχή και μπορεί να προκύψει μεταξύ διαφορετικών κατηγοριών ή και μέσα στην ίδια κατηγορία.

Σύμφωνα με τους Khan κ.σ. (2019) η πολιτισμική ταυτότητα είναι μια έννοια ευρύτερη από την εθνική ταυτότητα, επειδή σε ένα πολιτισμό είναι δυνατόν να συναντήσεις διάφορες εθνοτικές ομάδες. Η εθνική και η πολιτισμική ταυτότητα είναι συνδεδεμένες με το περιβάλλον όπου τα άτομα αλληλεπιδρούν με άλλους πολιτισμούς. Οι πολυπολιτισμικές κοινωνίες δίνουν στα άτομα την ευκαιρία να συνειδητοποιήσουν την εθνική και πολιτισμική τους ταυτότητα.

3.8 Αίσθηση του ανήκειν και αυτοεκτίμηση

Η εθνική ταυτότητα ορίζεται ως το αίσθημα ότι ανήκεις σε μια εθνοτική ομάδα. Η ανάγκη του ανήκειν θεωρείται ότι είναι ένα κρίσιμο κίνητρο κινητοποίησης και η αίσθηση του ανήκειν είναι ζωτικής σημασίας για την ατομική ευεξία, για το συναίσθημα εμπιστοσύνης απέναντι στους άλλους και για την εμπλοκή στην τοπική κοινότητα (Valle, 2013). Η αίσθηση του ανήκειν και η κοινωνική συνοχή μπορεί να βασιστούν σε κοινές αξίες και θετικές αλληλεπιδράσεις της καθημερινής ζωής (Maehler κ.σ., 2019).

Σύμφωνα με τη θεωρία του Tajfel (1979), η κοινωνική ταυτότητα αντικατοπτρίζει τη συμμετοχή ενός ατόμου σε κοινωνικές ομάδες όπως οικογένεια, ομάδα συνομηλίκων και είναι σημαντική πηγή για την αυτοεικόνα του. Οι έφηβοι που έχουν θετικές απόψεις για την κοινωνική τους ομάδα, είναι σε θέση να αναπτύξουν θετική αίσθηση τους εαυτού τους όπως η υψηλή αυτοεκτίμηση. Υπάρχουν μελέτες που αναφέρουν ότι η εθνική άποψη αναφέρεται στα συναισθήματα κάποιου απέναντι σε μια εθνοτική ομάδα και στην αντίληψη για τον τρόπο που οι άλλοι βλέπουν την εθνοτική του ομάδα (Sellers κ.σ., 1998) και το ονομάζουν εθνική υπερηφάνεια ή εθνοτική επιβεβαίωση.

Πολλές φορές οι γονείς προσπαθούν να εκπαιδεύσουν τα παιδιά τους για την εθνική τους κουλτούρα και γλώσσα. Σύμφωνα με μελέτες των Quintana κ.σ. (1999) η γονική εθνοτική κοινωνικοποίηση, τα μηνύματα των ενηλίκων προς τα παιδιά για την εθνική κουλτούρα, αποτελεί σημαντική πηγή της ανάπτυξης της εθνικής ταυτότητας των εφήβων. Άλλες μελέτες υποστηρίζουν ότι η γλωσσική κοινωνικοποίηση είναι ένα από τα σημαντικά συστατικά της πολιτισμικής κοινωνικοποίησης (Kim κ.σ., 2009).

Σύμφωνα με τους Smith & Silva (2011), και μετά από ανασκόπηση των μελετών της διεθνούς βιβλιογραφίας, υπάρχουν περισσότερες από εκατόν πενήντα μελέτες που επισημαίνουν ότι η εθνοτική σχέση των εφήβων συνδέεται με υψηλά επίπεδα αυτοεκτίμησης και χαμηλά επίπεδα καταθλιπτικών συμπτωμάτων. Δεν υπάρχουν ευρήματα για τον τρόπο που σχετίζεται η εθνοτική σχέση και η αυτοεκτίμηση σε εφήβους που είναι διεθνικοί, αφού οι έρευνες αυτές έχουν πραγματοποιηθεί σε μονο-εθνικούς εφήβους ή νέους ενήλικες (Lee κ.σ., 2018).

Σύμφωνα με ευρήματα από άλλες μελέτες σε εθνοτικές μειονότητες, οι απόψεις των εφήβων για τον εαυτό τους τείνουν να είναι θετικές όταν μπορούν να δουν την εθνική τους ομάδα θετικά. (Phinney κ.σ., 2001). Όταν η πλειονοτική ομάδα δεν αποδέχεται την εγγενή κληρονομιά

της μειονοτικής ομάδας, μια θετική στάση απέναντι στην εθνική μειονοτική ομάδα δεν βοηθά στην προσαρμογή της. Σύμφωνα με τον Lee κ.σ., (2018) είναι προτιμότερη η παροχή στους εφήβους ενός περιβάλλοντος που να υπάρχει ασφάλεια και αποδοχή, το οποίο να καλλιεργεί θετική εθνική σχέση παρά να εφαρμόζεται η προσέγγιση της αφομοίωσης.

3.9 Επιπολιτισμός και εθνική ταυτότητα

Η εθνική ταυτότητα είναι μια έννοια που σχετίζεται στενά με τις έννοιες του επιπολιτισμού και του προσπολιτισμού (Borton κ.σ., 2018). Σύμφωνα τα ευρήματα ερευνών, ο ρόλος της εθνικής ταυτότητας στα συναισθήματα ένταξης των νέων μεταναστών είναι πολύ σημαντικός. Μια διαχρονική μελέτη, που έγινε σε παιδιά μεταναστών στη Γερμανία, έδειξε ότι όσο περισσότερο τα παιδιά αυτά αποδέχονται την εθνική τους ταυτότητα τόσο περισσότερο αποδέχονται τους κανόνες ενσωμάτωσης (Froehlich κ.σ., 2019). Η επαφή των μεταναστών με τα μέλη της κοινωνίας υποδοχής δημιουργεί μια έμεση επίδραση στην ένταξη και στους κανόνες ένταξης, μέσω μιας ισχυρότερης εθνικής ταυτότητας. Αυτά τα ευρήματα δεν μπορούν να γενικευτούν ότι ισχύουν και για άλλα πολιτισμικά περιβάλλοντα αλλά πρέπει να ερευνησουμε αν ισχύουν, όπως για παράδειγμα στο κυπριακό πλαίσιο.

Σύμφωνα με έρευνα του Cavdar κ.σ. (2021), η εθνοτική ταυτότητα σχετίζεται θετικά με την στρατηγική του διαχωρισμού ενώ αρνητικά με την περιθωριοποίηση. Επίσης, η εθνοτική ταυτότητα σχετίζεται αρνητικά με την αφομοίωση. Η ασυμβατότητα εθνικής και εθνοτικής ταυτότητας καθιστά πιο πιθανόν για κάποιες ομάδες μεταναστών να υποστηρίζουν έντονα την εθνοτική τους ταυτότητα (Martiny κ.σ., 2020). Σύμφωνα με έρευνες που έγιναν για να εξεταστεί ο αντίκτυπος της αριθμητικής πλειοψηφίας ή μειοψηφίας στη Χαβάη και στην ηπειρωτική χώρα

των ΗΠΑ, στην εθνική ταυτότητα και αυτοεκτίμηση των Ασιατών και Ευρωπαίων, φάνηκε ότι οι Ασιάτες Αμερικανοί που μεγάλωσαν ως μειονότητα ανέφεραν υψηλότερη εθνική ταυτότητα από ότι οι Ασιάτες Αμερικανοί που μεγάλωσαν ως πλειοψηφία. Επίσης, η εθνική ταυτότητα συσχετίστηκε σημαντικά με την αυτοεκτίμηση για του Ασιάτες Αμερικανούς που μεγάλωσαν ως μειονότητα αλλά όχι για αυτούς που μεγάλωσαν ως πλειοψηφία (Xu κ.σ., 2014).

Τα αποτελέσματα των ερευνών των Lee κ.σ. (2018) στην Κορέα σε παιδιά ηλικίας 9-18 ετών που γεννήθηκαν από Κορεάτες πατέρες και Βιετναμέζες μητέρες έδειξαν μεταξύ άλλων θετικές σχέσεις μεταξύ της γλωσσικής κοινωνικοποίησης και της εθνοτικής πλευράς και της εθνοτικής άποψης και της αυτοεκτίμησης. Έδειξαν επίσης, έμμεση σημαντική επίδραση της γλωσσικής κοινωνικοποίησης στην αυτοεκτίμηση (Bratt, 2015).

Η διπλή ταυτότητα φαίνεται να λειτουργεί ως μια πολιτικοποιημένη συλλογική ταυτότητα, η οποία συνδυάζει αφενός τα συναισθήματα της ταλαιπωρίας που απορρέουν από την ταύτιση με την ενοχλημένη εθνοπολιτισμική ομάδα και αφετέρου τα συναισθήματα του δικαιώματος που απορρέουν από την ταύτιση με την κοινωνία της χώρας διαμονής (Simon κ.σ., 2001).

Οι Chu κ.σ. (2017) αναφέρουν, ότι η έννοια της πολυπολιτισμικής ταυτότητας αναφέρεται στο αποτέλεσμα να βιώνει κάποιος δύο πολιτισμούς ταυτόχρονα, όπου οι πολιτισμικές αξίες, τα παραδοσιακά συστήματα και οι συμπεριφορές της χώρας καταγωγής ενσωματώνονται στον εαυτό του με την κυρίαρχη εθνική κουλτούρα της χώρας διαμονής (Fleischmann & Verkuyten, 2016. Hong κ.σ., 2016. Huynh κ.σ., 2011. LaFromboise κ.σ., 1993. Nguyen & Benet-Martínez, 2007. Schwartz & Unger, 2010).

Σύμφωνα με τους Amiot κ.σ. (2007), τα άτομα που είναι σε θέση να ενσωματώσουν συνεκτικά πολλαπλές και διακριτές κοινωνικές ταυτότητες, όπως οι εθνοτικές και οι εθνικές

ταυτότητες, μπορούν να γίνουν ταυτόχρονα σημαντικές για την αίσθηση του εαυτού τους. Οι Roccas & Brewer (2002), θεωρούν ότι στο πλαίσιο του επιπολιτισμού μπορεί να σχηματιστεί μια ενωτική πολιτισμική ταυτότητα που να αναφέρεται στο σημείο συνάντησης της εθνοτικής και της εθνικής ταυτότητας ενός ατόμου. Αυτή η νέα ταυτότητα που θα προκύψει είναι κάτι παραπάνω από απλή συγχώνευση των δύο ταυτοτήτων, είναι μια μοναδική ταυτότητα που προκύπτει από συγκεκριμένες πολιτισμικές εμπειρίες των ταυτοτήτων των εθνοτικών μειονοτήτων στο πλαίσιο της εθνικής κουλτούρας. Οι Chu κ.σ. (2017) διασαφηνίζουν ότι οι πολυπολιτισμικές ταυτότητες μπορούν να κατανοηθούν με μεγαλύτερη ακρίβεια ως μια τρίτη ενωτική πολιτισμική ταυτότητα, επιπρόσθετα με την εθνοτική και την κυρίαρχη εθνική ταυτότητα. Υποστηρίζουν την άποψη ότι η κατανόηση της ενωτικής πολιτισμικής ταυτότητας είναι απαραίτητη για την ευημερία των εθνοτικών μειονοτήτων και για τη βελτίωση της ποιότητας των σχέσεων μεταξύ των εθνοτικών ομάδων σε πολυπολιτισμικές κοινωνίες.

Μεγάλο μέρος των ερευνών στον τομέα της ψυχολογίας επιβεβαιώνει την ιδέα ότι οι κοινωνικές ταυτότητες παρέχουν στα άτομα μια ισχυρή αίσθηση του ανήκειν, η οποία είναι σημαντική για την ευημερία και την ανθεκτικότητα απέναντι στις αντιξοότητες. Οι πολυπολιτισμικές ταυτότητες αναφέρεται ότι παρουσιάζουν μια σειρά θετικών αποτελεσμάτων για το άτομο (Chu κ.σ., 2017).

Σύμφωνα με τον Nguyen κ.σ. (2013), υπάρχει μια μέτρια και θετική σχέση μεταξύ της διπλής πολιτισμικής ταυτότητας και της προσαρμογής στην ψυχολογία του ατόμου, όπως αυτοεκτίμηση και ικανοποίηση ζωής. Επίσης, τα ευρήματά έδειξαν, ότι η εθνοτική, η εθνική και η διπλή ταυτότητα συσχετίζονται θετικά με την προσαρμογή, αλλά αυτή η σχέση είναι πιο ισχυρή όταν υπάρχει η διπλή πολιτισμική ταυτότητα. Τα άτομα με πολυπολιτισμική ταυτότητα κινούνται

με άνεση ανάμεσα στην εθνοτική και κυρίαρχη κουλτούρα, γιατί έχουν αυξημένη γνωστική πολυπλοκότητα και ευελιξία (Chu κ.σ. 2017).

Σύμφωνα με τους Simon κ.σ. (2001), ακόμη κι αν υποθέσουμε ότι ένα άτομο ταυτίζεται σε υψηλό βαθμό και με την εθνοτική και με την εθνική του ταυτότητα, δεν γνωρίζουμε αν ο συνδυασμός του μέγιστου συστατικού της ταυτότητας είναι και ο καλύτερος συνδυασμός για τη διπλή ταυτότητα. Ένας καλύτερος τρόπος για να αξιολογήσουμε τη διπλή ταυτότητα είναι να μετρήσουμε το βαθμό που τα άτομα ταυτίζονται με μια ενωτική πολιτισμική ταυτότητα. Για να διαπιστώσουμε το βαθμό που ένας μετανάστης με καταγωγή από τη Γεωργία και κατοικεί μόνιμα στην Κύπρο έχει διπλή ταυτότητα πρέπει να δούμε αν ταυτίζεται σε υψηλό βαθμό με την ενωτική πολιτισμική ομάδα π.χ. αισθάνομαι ισχυρούς δεσμούς με τους άλλους Γεωργιανούς-Κύπριους και ταυτόχρονα το ότι είμαι Γεωργιανός-Κύπριος είναι σημαντικό μέρος της αυτο-εικόνας μου.

Σύμφωνα τα ευρήματα των Fleischmann κ.σ. (2016), από μια μεγάλη έρευνα που πραγματοποίησαν στην Ολλανδία με θέμα τις πολλαπλές ενωτικές πολιτισμικές ταυτότητες οι ισχυρές εθνοτικές ταυτότητες (Κινέζικη, Αφγανική, Ιρακινή) και η εθνική ταυτότητα (Ολλανδική) υπολογίζονται κατά ένα μόνο μέρος και όχι συνολικά στη σύνδεση με την έννοια της ενωτικής πολιτισμικής ταυτότητας (Κινέζικη-Ολλανδική, Ιρακινή-Ολλανδική, Αφγανική-Ολλανδική). Για τον υπολογισμό του βαθμού του ενωτικού πολιτισμικού προσμετρήθηκαν μόνο δύο μεταβλητές: η εθνοτική και η εθνική ταυτότητα. Στη συνέχεια ο Chu κ.σ. (2017) την πιο πάνω προσέγγιση την χρησιμοποίησε σε έρευνα που έκανε σε Ασιάτες μετανάστες στην Αυσταλία με θέμα την ενωτική πολιτισμική ταυτότητα. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα μετρήθηκαν σε τρεις διαφορετικούς τρόπους για να αξιολογηθεί ο ενωτικός πολιτισμικός προσδιορισμός τους π.χ. Χαίρομαι που είμαι Κινέζος -Αυστραλός, Χαίρομαι που είμαι Κινέζος , Χαίρομαι που είμαι Αυστραλός (Ενωτική, Εθνοτική, Εθνική). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας οι συμμετέχοντες ταυτίζονταν πιο

έντονα με μια ενωτική πολιτισμική ταυτότητα παρά με μια εθνοτική ή εθνική (αυστραλιανή) ταυτότητα. Άρα ο υπολογισμός της ενωτικής πολιτισμικής ταυτότητα δεν εξαρτάται από το άθροισμα των ταυτοτήτων των δύο υποομάδων.

Πολλοί ερευνητές από διάφορους τομείς της ψυχολογίας υποστηρίζουν ότι μια πολυπολιτισμική ταυτότητα μπορεί να είναι καλύτερα αντιληπτή ως μια ενωτική πολιτισμική ταυτότητα και αποτελεί την τρίτη ταυτότητα που δεν μπορεί να υπολογιστεί στο άθροισμα της εθνοτικής και της εθνικής ταυτότητας από τις οποίες αποτελείται (Benet-Martínez & Haritatos, 2005. Chu, 2017. Fine & Sirin, 2007. Fleischmann & Verkuyten, 2016. Phinney, 2001. Roccas & Brewer, 2002. Simon & Ruhs, 2008. Verkuyten, 2007).

Σύμφωνα με τους Roccas κ.σ. (2002), μπορεί να σχηματιστεί μια ενωτική πολιτισμική ταυτότητα στο πλαίσιο του επιπολιτισμού, όταν διασταυρωθούν η εθνοτική και η εθνική ταυτότητα ενός ατόμου. Αυτή η νέα ταυτότητα είναι μια ξεχωριστή ταυτότητα, γιατί απορρέει από συγκεκριμένες πολιτισμικές εμπειρίες των ταυτοτήτων των εθνοτικών μειονοτήτων μέσα στον πολιτισμό της κυρίαρχης εθνικής ομάδας. Ο Nguyen κ.σ. (2013), αναφέρει ότι υπάρχει μια μέτρια και θετική σχέση μεταξύ ενωτικής πολιτισμικής ταυτότητας και προσαρμογής. Η ενωτική πολιτισμική ταυτότητα είναι ο βαθμός στον οποίο τα άτομα αντιλαμβάνονται και βιώνουν τις δύο πολιτισμικές ταυτότητες ως ολοκληρωμένες. Δηλαδή, αν συνδυάζουν τους δύο πολιτισμούς ή αν αισθάνονται ότι οι δύο πολιτισμοί συγκρούονται (Huynh, 2014). Η έννοια της πολιτισμικής ταυτότητας συνδέεται στενά με τον επιπολιτισμό (Nguyen & Benet-Martínez, 2007. Schwartz κ.σ., 2006).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνα του (Chu κ.σ., 2017), η πολυπολιτισμικότητα συνδέεται με διάφορες πολύπλοκες καταστάσεις. Από τη μια οι πολυπολιτισμικές ταυτότητες

έχουν πολλά θετικά ψυχολογικά και κοινωνικοπολιτιστικά αποτελέσματα για τα άτομα, και από την άλλη η λανθασμένη αναγνώριση των πολιτισμικών ταυτοτήτων μπορεί να έχει δυσμενείς επιπτώσεις για τις σχέσεις ανάμεσα στις ομάδες. Ο βαθμός της ενωτικής ταυτότητας μπορεί να εξαρτάται από το συγκεκριμένο ιστορικό και πολιτισμικό πλαίσιο των σχέσεων μεταξύ των ομάδων, οι οποίες ενδέχεται να επηρεάσουν την στρατηγική επιπολιτισμού των ατόμων. Αυτό αιτιολογείται από το γεγονός ότι η διαδικασία σύνδεσης με την ταυτότητα μπορεί να λειτουργεί διαφορετικά στις διαφορετικές εθνοτικές ομάδες. Μια προσεκτική μελέτη και κατανόηση της πολιτισμικής ταυτότητας θα δημιουργεί πολυπολιτισμικές κοινωνίες με τη δυνατότητα ευημερίας σε διάφορους τομείς. Η πολυπολιτισμικότητα είναι το πολιτισμικό κεφάλαιο για μια συνεκτική κοινωνία (Kabir, 2015).

Η εθνική ταυτότητα, όπως περιγράφεται από τον Phinney, είναι το αποτέλεσμα της δημιουργίας ταυτότητας μέσα στην κουλτούρα της χώρας καταγωγής. Για παράδειγμα, μέσα στο γερμανικό πλαίσιο η εθνική ταυτότητα των Τούρκων μεταναστών που ζουν στην Γερμανία, αναφέρεται στην σύνδεσή τους με την τουρκική κουλτούρα. Από την άλλη, η εθνική ταυτότητα των γηγενών Γερμανών, χωρίς μεταναστευτική βιογραφία, αναφέρεται στην σύνδεσή τους με τη γερμανική κουλτούρα (Maehler κ.σ., 2019). Επομένως, ένας μετανάστης ενδέχεται εκτός από την εθνοτική του ταυτότητα να αποκτήσει και μια εθνική ταυτότητα, όταν ταυτιστεί με την κουλτούρα της χώρας υποδοχής-διαμονής. Αυτό δεν συμβαίνει με τους γηγενείς αφού η εθνοτική και η εθνική τους ταυτότητα συμπίπτουν.

Οι περισσότερες έρευνες για τη διαδικασία οικοδόμησης της ταυτότητας των μεταναστών βασίζεται σε δείγματα μεταναστών δεύτερης γενεάς, ενώ λίγη προσοχή έχει δοθεί στην βιβλιογραφία στους μετανάστες πρώτης γενεάς. Ωστόσο, οι μετανάστες δεύτερης γενεάς διαφέρουν ουσιαστικά από τους μετανάστες πρώτης γενεάς, αφού είναι πολύ πιθανόν να έχουν

κοινωνικοποιηθεί στον πολιτισμό της χώρας υποδοχής. Από την άλλη, οι μετανάστες πρώτης γενεάς με την μετανάστευσή τους μπαίνουν σε ένα νέο πολιτισμικό πλαίσιο, το οποίο ενεργοποιεί την νέα διαδικασία επαναπροσδιορισμού ή προσαρμογής της ταυτότητάς τους.

Η διαδικασία σχηματισμού της ταυτότητας για τους έφηβους μετανάστες δεύτερης γενεάς, μπορεί να κυμαίνεται από αρμονία και αποτελεσματικότητα μέχρι συγκρούσεις και άγχος με συνέπειες για τον επιπολιτισμό και την ψυχική υγεία (Cavdar κ.σ., 2021). Η εθνική ταυτότητα είναι πολύ ουσιώδης παράγοντας για την σωστή ανάπτυξη των εθνοτικών μειονοτικών ομάδων, ειδικά για τους εφήβους που έχουν διαφορετικό εθνικό υπόβαθρο από την επικρατούσα κοινωνία (Lara, 2018).

3.10 Ταυτότητα και αυτοεκτίμηση

Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας των Nesdale κ.σ. (2003), καθοριστικός παράγοντας της εθνοτικής αυτοεκτίμησης είναι το επίπεδο της εθνοτικής ταυτότητας και της προσωπικής αυτοεκτίμησης, τα ατομικά επιτεύγματα και οι επιτυχίες. Η ψυχολογική υγεία των μεταναστών εξαρτάται κυρίως από την προσωπική αυτοεκτίμηση και όχι από την εθνοτική και/ή εθνική ταυτότητα.

Σύμφωνα με έρευνα τους Corenblum και Armstrong (2012) σε μετανάστες πρώτης γενεάς, η εθνοτική ταυτότητα και η αυτοεκτίμηση αποτελούν σημαντικούς δείκτες θετικής ψυχικής υγείας και προσαρμογής μεταξύ των παιδιών. Αρκετές μελέτες, αναφέρουν υψηλότερη αυτοεκτίμηση μεταξύ των Μαύρων από τους Λευκούς και υψηλότερη αυτοεκτίμηση των Λευκών από τους Ισπανόφωνους και τους Ασιάτες. Πρόσφατες μελέτες αναφέρουν υψηλότερη αυτοεκτίμηση των Λευκών από τους Ινδούς-Αμερικανούς. Οι προ-έφηβοι και έφηβοι έχουν χαμηλότερη

αυτοεκτίμηση από τους συνομήλικούς τους που ανήκουν στην ομάδα πλειοψηφίας. Σύμφωνα με τους Khan κ.σ. (2019), η εθνική αυτότητα συνδέεται θετικά με την αυτοεκτίμηση και αρνητικά με τη μοναξιά, την κατάθλιψη και άλλες ψυχικές ασθένειες. Επίσης, οι έφηβοι που έχουν θετικές απόψεις για τις κοινωνικές τους ομάδες μπορούν να αναπτύξουν θετική αίσθηση για τον εαυτό τους, όπως υψηλή αυτοεκτίμηση (Lee κ.σ., 2018).

Οι Lee κ.σ. (2018) υποστηρίζουν, ότι οι απόψεις των εφήβων για τις εθνοτικές τους ομάδες θα συμβάλλουν στις απόψεις τους για τον εαυτό τους. Οι έφηβοι οι οποίοι ένιωθαν ότι ανήκαν σε μια εθνοτική ομάδα, η οποία αξιολογείται θετικά, προσαρμόστηκαν καλά στη σχολική τους ζωή, πιθανότατα μέσω του μηχανισμού αυξημένης αυτοεκτίμησης (Dimitrova κ.σ., 2018). Επίσης, όπως αναφέρει ο Hughes κ.σ. (2009), η θετική αξιολόγηση της εθνοτικής τους ομάδας και η αυτοεκτίμηση συνδέονται με τα θετικά ακαδημαϊκά αποτελέσματα των νέων και τους τρόπους συμπεριφοράς (Lee κ.σ., 2018).

3.11 Αυτοεκτίμηση και μετανάστευση

Η αρνητική αυτοεκτίμηση των παιδιών των μεταναστών συχνά θεωρείται αποτέλεσμα της μετάβασης τους σε ένα κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο και των δυσκολιών που συναντούν προκειμένου να αναδομήσουν την ταυτότητα τους, να μάθουν επαρκώς τη "δεύτερη γλώσσα" και να προσαρμοστούν στο νέο περιβάλλον (Battle, 1981. Γεώργας & Παπαστυλιανού, 1994). Η σχέση αυτοεκτίμησης και εθνικής ταυτότητας φαίνεται να είναι ισχυρή ή ασθενής σχέση συνάφειας παρά ταύτισης. Έτσι, άλλες φορές η θετική ή διπολιτισμική εθνική ταυτότητα των παιδιών των μεταναστών σχετίζεται με την ενίσχυση της αυτοαντίληψης και της κοινωνικοποίησης τους στο νέο περιβάλλον και άλλοτε όχι. Η περαιτέρω διερεύνηση αυτής της σχέσης είναι αναγκαία μιας και τα ελληνικά και διεθνή ερευνητικά στοιχεία είναι ανεπαρκή

4. Η Αυτοεκτίμηση

4.1 Εννοιολογική προσέγγιση

Η αυτοεκτίμηση είναι η τέχνη του ανθρώπου να καθορίζει το πεπρωμένο του και είναι ισοδύναμη με τη αξία του ανθρώπου και τις ικανότητές του (Παπάνης, 2004). Αντιπροσωπεύει τη συναισθηματική πλευρά του εαυτού, είναι η άποψη που έχει κάποιος για την αξία του ως άτομο. Αποτελεί το κλειδί της επιτυχίας στη ζωή και είναι πολύ σημαντική για μια ορθή και επιτυχημένη ένταξη στην κοινωνία (Sedikides & Gress, 2003). Είναι η αίσθηση που έχει το άτομο για την αξία του και την εκλαμβάνει από διαφορετικές πηγές (Du κ.σ., 2017).

Είναι γενικά αποδεκτό ότι κάθε άνθρωπος πρέπει να αγαπήσει τον εαυτό του, να τον κατανοήσει για να μπορέσει να προοδεύει και να υπάρχει ως ολοκληρωμένη προσωπικότητα. Είναι ένα συναισθηματικό φαινόμενο που αναφέρεται στο πως αισθάνονται οι άνθρωποι για τον εαυτό τους. Ο κάθε άνθρωπος αξιολογεί τον εαυτό του μέσα από τις προσωπικές του εμπειρίες, τις προσδοκίες και την αλληλεπίδραση με το περιβάλλον γύρω του. Αυτό φυσικά αποτελεί το αποτέλεσμα των επιδράσεων του πολιτισμού, της κοινωνίας, της οικογένειας και των διαπροσωπικών σχέσεων του ατόμου. Μας δείχνει το βαθμό που αποδέχεται και επιδοκιμάζει κάποιος τον εαυτό του και πόσο τον θεωρεί άξιο, αν τον εκτιμά και τελικά αν του αρέσει ή όχι. Ο James (όπως αναφέρεται στον Παπάνη, 2011) ορίζει την αυτοεκτίμηση ως το πηλίκο των επιτυχιών προς τις επιδιώξεις του ατόμου. Είναι μια δυναμική διαδικασία, αφού ο άνθρωπος επηρεάζεται από τις επιτυχίες και τις αποτυχίες του, που μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι η αυτοεκτίμηση πλάθεται. Σύμφωνα με τις Σουσαμίδου και Αναγνωστοπούλου (2017) η αυτοεκτίμηση αντιπροσωπεύει τη συναισθηματική πλευρά και αναφέρεται στη σφαιρική άποψη που έχει κάποιος για την αξία του ως ατόμου, επηρεάζεται από τις προσωπικές φιλοδοξίες –

επιδιώξεις και τις υποκειμενικές αξιολογήσεις του ατόμου σχετικά με την επίτευξη ή όχι των επιδιωκόμενων στόχων του. Οι Κιο κ.σ. (2021) αναφέρουν, ότι η αυτοεκτίμηση μπορεί να περιλαμβάνει τις γνωστικές πεποιθήσεις των ατόμων για τον εαυτό τους (π.χ. είμαι έξυπνος) και συναισθηματικές αντιδράσεις ως απάντηση σε οποιοδήποτε (π.χ. περηφάνεια).

Η αυτοεκτίμηση είναι το σύνολο των εκτιμήσεων που κάνει το άτομο για την απόδοσή του σε επιμέρους τομείς, σε συνάρτηση με τη σημαντικότητα που έχουν οι τομείς για το άτομο αυτό. (James 1963. Rosenberg 1979 όπως αναφέρεται στον Παπάνη, 2011). Λειτουργεί σαν ένας μηχανισμός που κρατά ενήμερο το άτομο για το πόσο καλά καταφέρνει να είναι αρεστό στο περιβάλλον του. Το είδος της αυτοεκτίμησης, θετική ή αρνητική, προσδιορίζεται από την αντιμετώπιση που έλαβε ως άτομο από το οικογενειακό, σχολικό και εργασιακό περιβάλλον. Η ανάπτυξη θετικής αυτοεκτίμησης προϋποθέτει αποδοχή, αγάπη, στοργή, αναγνώριση των ιδιαιτεροτήτων, προστασία της ατομικότητας, αποφυγή απορριπτικής συμπεριφοράς, παροχή θετικών ενισχύσεων. Πολλοί θεωρητικοί υποστηρίζουν, ότι η ταύτιση των προσωπικών στόχων με τις επιδιώξεις της εσωμάδας είναι καταλυτικό στοιχείο για την εδραίωση υψηλής αυτοεκτίμησης. Ένα άτομο που έχει υψηλή αυτοεκτίμηση σέβεται τον εαυτό του και τον θεωρεί άξιο, νιώθει ικανό και έχει μια αίσθηση ότι κάπου ανήκει. Η αυτοεκτίμηση προσδιορίζεται από την αντιμετώπιση που έλαβε το άτομο στο οικογενειακό και σχολικό περιβάλλον, από τις σχέσεις με τους συνομηλίκους μέσα στο κοινωνικό πλαίσιο (Παπάνης, 2004). Συχνά θεωρείται ως αξιολόγηση ενός ατόμου για τη γενική αίσθηση του εαυτού του, καθώς και για την αξιολόγησή του σε συγκεκριμένες πτυχές του εαυτού του (Corenblum, 2014). Είναι ένας κρίσιμος προστατευτικός παράγοντας εναντίον των αρνητικών ψυχοκοινωνικών αποτελεσμάτων (Κιο κ.σ., 2021).

Ο εαυτός μπορεί να εννοηθεί και να μετρηθεί σε πολλαπλά επίπεδα και γι' αυτό οι άνθρωποι μπορούν να αξιολογήσουν τον εαυτό τους σε προσωπικό PSE, σχεσιακό RSE και συλλογικό CSE επίπεδο. Ο προσωπικός εαυτός δίνει έμφαση στη μοναδικότητα κάποιου και αναφέρεται στη διαφοροποιημένη αντίληψη που έχει κάποιος για τη μοναδικότητά του. Ο σχεσιακός εαυτός σχηματίζεται σε σχέση με την αντίληψη που έχουν οι σημαντικοί άλλοι π.χ. οικογένεια, φίλοι. Ο συλλογικός εαυτός δομείται στις σχέσεις με κοινωνικές ομάδες, όπως εθνοτικές ομάδες. Οι περισσότερες έρευνες επικεντρώθηκαν στην αυτοεκτίμηση σε προσωπικό επίπεδο και τα τελευταία χρόνια σε συλλογικό, ενώ υπάρχει έλλειψη ερευνών στην αυτοεκτίμηση σε σχεσιακό επίπεδο. Σύμφωνα με τους Du κ.σ. (2017), όταν ελέγχουμε το προσωπικό και το συλλογικό επίπεδο τότε έχουμε μεγαλύτερη ευχαρίστηση στη ζωή μας, θετικές σκέψεις, νόημα και ευτυχία. Οι τρεις αυτοί τύποι αυτοεκτίμησης έχουν διαφορετικές επιπτώσεις σε ένα ευρύ φάσμα ψυχολογικών φαινομένων.

4.2 Η εξελικτική διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης - Από τη γέννηση μέχρι την νηπιακή ηλικία

Τα παιδιά αρχίζουν να μορφοποιούν τα πρώτα συναισθήματα αυτοεκτίμησης τις πρώτες έξι εβδομάδες της ζωής τους, ανάλογα με το πώς εκτιμούν ότι ο κόσμος αντιδρά στις σωματικές και συναισθηματικές τους ανάγκες. Καθώς διέρχονται τα ποικίλα στάδια της ανάπτυξης, η αυτοεκτίμησή τους τροποποιείται ανάλογα με το πώς αντιδρούν οι σημαντικοί γι' αυτούς ενήλικες στις ανάγκες τους και το βαθμό που αυτές ολοκληρώνονται επιτυχώς σε κάθε αναπτυξιακό στάδιο. Σύμφωνα με τη θεωρία του Freud κατά τη διάρκεια των πρώτων πέντε ως έξι χρόνων, μέσα από διαδικασίες εσωτερικεύσεων και εξωτερικεύσεων δομείται το ψυχικό όργανο: Εκείνο – Εγώ -

Υπερεγώ και τα βιώματα αυτής της ηλικίας αποτελούν τον πυρήνα νευρώσεων στους ενηλίκους (Τσιάντης και Μανωλόπουλος, 1987).

Το βρέφος έρχεται στον κόσμο χωρίς να έχει συνείδηση του εαυτού του και του κόσμου αλλά είναι εφοδιασμένο με ένα αρκετά αναπτυγμένο αντιληπτικό σύστημα και ενδογενή πρότυπα συμπεριφοράς, τα αντανακλαστικά. Αυτά τα πρώτα γνωστικά σχήματα του βρέφους, σύμφωνα με τον Piaget, μέσω της αφομοίωσης και της συμμόρφωσης θα μετασχηματιστούν σταδιακά σε συνθετότερα σχήματα. Μέσα στα δύο πρώτα χρόνια της ζωής του θα διαμορφώσει διάφορα αρνητικά και θετικά συναισθήματα όπως αγάπη, φόβος, ζήλεια, θυμός τα οποία πάντοτε συνδέονται με άτομα του περιβάλλοντος του. Από τον 7^ο μήνα θα δείξει προσκόλληση προς το μητρικό πρόσωπο και θα βιώσει το άγχος αποχωρισμού. Σταδιακά θα αναπτύξει προσκόλληση και σε άλλα πρόσωπα του περιβάλλοντος. Σύμφωνα με τον Παρασκευόπουλο (1990) το παιδί έρχεται στον κόσμο με φιλικές διαθέσεις και εμείς με τη συμπεριφορά μας θα το διαμορφώσουμε σε ένα ψυχικά υγιή και ευτυχισμένο άνθρωπο ή σε ένα προβληματικό και δυστυχισμένο άτομο. Από την επιδοκμασία ή την απόρριψη κρίνεται η μελλοντική του αυτοεκτίμηση.

4.3 Η εξελικτική διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης - Προεφηβική ηλικία

Το παιδί γύρω στα 6 του χρόνια βγαίνει έξω από τα στενά όρια της οικογένειάς του, αρχίζει να πηγαίνει σχολείο και αποτελεί ουσιαστικά ένα χρονικό ορόσημο στη ζωή του, αφού μπαίνει στην ευρύτερη κοινωνία. Αρχίζει να συναναστρέφεται και άλλους ανθρώπους εκτός από αυτούς του στενού οικογενειακού του περιβάλλοντος, με αποτέλεσμα να αλληλεπιδρούν και να οριοθετούν την αυτοεκτίμησή του. Στη φάση αυτή έχει αποκτήσει έλεγχο των σφικτήρων και του σώματος του, έχει ξεκαθαρίσει τη σεξουαλική του ταυτότητα και έχει μπει στη λανθάνουσα

περίοδο που θα διατηρηθεί μέχρι την αρχή της ήβης. Τώρα πλέον επενδύει συναισθηματικά σε πρόσωπα έξω από την οικογένειά του όπως: δάσκαλοι, συμμαθητές, συνομήλικοι. Αν έχει βιώσει ικανοποιητικά την προηγούμενη οικογενειακή του ζωή, θα είναι εύκολο να δημιουργήσει τις εξωοικογενειακές σχέσεις και να προσαρμοστεί στην κουλτούρα της κοινωνία όπου ζει. Αν όμως η προηγούμενη φάση της ζωής του δεν πήγε καλά, τότε το παιδί θα αντιμετωπίζει προβλήματα στο σχολείο και στη γενικότερη κοινωνικοποίησή του. Τα προβλήματα αυτά, σύμφωνα με τους Τσιάντης και Μανωλόπουλος (1987), εκδηλώνονται με κάποια διαταραχή: σχολικές φοβίες, μαθησιακές δυσκολίες, διαταραχές συμπεριφοράς και σπανιότερα με νευρωσικές διαταραχές.

Τα παιδιά κατά τη διάρκεια της προεφηβικής ηλικίας 7-13 ετών, δηλαδή την περίοδο της λανθάνουσας σεξουαλικότητας σύμφωνα με τον Freud, είναι σε θέση να δώσουν ακριβείς απαντήσεις όσο αφορά τη αυτοαξιολόγησή τους. Σε αυτή τη χρονική περίοδο η αυτοεκτίμησή τους απορρέει από τις επιδόσεις τους στο σχολείο, στα αθλήματα, στην εξωτερική εμφάνιση, στη δημοτικότητα και τον αυτοέλεγχο (Παπάνης, 2004). Καθοριστικό ρόλο έχει η σημασία και η βαρύτητα που έχει για το κάθε παιδί η επιτυχία στον κάθε τομέα. Αν για παράδειγμα ένα παιδί δεν έχει υψηλή δημοτικότητα, αλλά το μέγεθος της δημοτικότητας του δεν έχει μεγάλη σημασία για αυτό τότε η αυτοεκτίμηση του μπορεί να είναι υψηλή γιατί αντλεί ερεθίσματα από κάποιο άλλο τομέα που είναι σημαντικός και έχει υψηλές επιδόσεις. Οι τομείς σημαντικότητας για το κάθε παιδί καθορίζονται από τις αξίες και τις προσδοκίες του περιβάλλοντος, από την ιδιοσυγκρασία που διαθέτει το κάθε παιδί.

Οι Harter & Marold (1991) ανέφεραν ότι προσδιορίζουν την αυτοαξία τους μέσα από την αντίληψη που έχουν για τις ικανότητές τους σε τομείς που είναι σημαντικοί για τους γονείς τους, ενώ οι Jones κ.σ. (1990) υποστηρίζουν ότι η επιτυχία κάποιων προσωπικών στόχων μπορεί ακόμα

και να οδηγήσει σε μείωση της αυτοεκτίμησης, εάν η επιτυχία αυτή δεν είναι αποδεκτή από τον κοινωνικό περίγυρο.

4.4 Η συλλογική αυτοεκτίμηση (Collective Self Esteem – CSE)

Η έρευνα της αυτοεκτίμησης ανάμεσα σε άτομα διαφορετικών πολιτισμών οδήγησε στη δημιουργία του όρου συλλογική αυτοεκτίμηση (Collective Self Esteem) σύμφωνα με την οποία ένα άτομο αξιολογεί θετικά τον εαυτό του μέσα στην ομάδα. Η συλλογική αυτοεκτίμηση πηγάζει από την αυτοαξία που προέρχεται από τη συμμετοχή σε μια κοινωνική ομάδα. Οι έρευνες που έχουν γίνει αναφέρουν διαφορετικά χαρακτηριστικά συλλογικής αυτοεκτίμησης σε διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα (Du κ.σ., 2017). Όταν ένα άτομο αναπτύσσει θετική εικόνα για την ομάδα στην οποία ανήκει, τότε έχουμε συλλογική αυτοεκτίμηση. Η αναφορά αξιολόγησης του ατόμου είναι η κοινωνική ομάδα στην οποία ανήκει και όχι η ατομική αξιολόγηση του ατόμου εκτός ομάδας. Σε έρευνες που έγιναν σε Ασιάτες και Αμερικανούς οι Kim κ.σ. (2009) αναφέρουν ότι η προσωπική αυτοεκτίμηση και η αυξημένη συλλογική αυτοεκτίμηση είναι αλληλένδετες. Σύμφωνα με τον Corning (2002), η συλλογική αυτοεκτίμηση αναφέρεται στα συναισθήματα και στις αξιολογήσεις επάρκειας μιας ομάδα εθνοτικής, φυλετικής, εργασιακής. Έρευνες δείχνουν ότι η θετική ψυχική υγεία, όπως η ικανοποίηση της ζωής και η ευημερία του ατόμου, προσδιορίζεται σε μεγάλο βαθμό από τη συλλογική αυτοεκτίμηση (Mokgatlhe & Shoeman, 1998).

Σύμφωνα με τους Luthanen & Crocker (όπως αναφέρεται στους Kim & Omizo, 2005) η συλλογική αυτοεκτίμηση χωρίζεται σε τέσσερις κατηγορίες: την αυτοεκτίμηση ως μέλος μιας ομάδας δηλαδή πόσο σημαντικός είναι κάποιος ως μέλος μιας ομάδας, την ιδιωτική ομαδική

δηλαδή την αξιολόγηση του ατόμου για μια κοινωνική ομάδα, τη δημόσια ατομική δηλαδή πως αξιολογούν οι άλλοι την κοινωνική τους ομάδα και τη σημαντικότητα της ταυτότητας.

Οι έρευνες που έχουν γίνει στη συλλογική αυτοεκτίμηση αναφέρουν διαφορετικά χαρακτηριστικά συλλογικής αυτοεκτίμησης σε διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα. Η αυτοεκτίμηση αυξάνεται όταν υπάρχει ισχυρή εθνοτική περηφάνεια και η υψηλή συλλογική αυτοεκτίμηση οδηγεί στη μείωση εμφάνισης επικίνδυνων συμπεριφορών. (Sedikides & Gress 2003). Επίσης, διαπιστώθηκε ότι το χαμηλό επίπεδο αυτοεκτίμησης οδηγεί σε ψυχολογικά προβλήματα όπως κατάθλιψη, κοινωνικό άγχος, μοναξιά, αποξένωση και συνδέεται με προβλήματα φιλίας και κοινωνικής μεταχείρισης. Σε πρόσφατη μελέτη, η αυτοεκτίμηση και η συλλογική αυτοεκτίμηση έχει συνδεθεί με την κατάθλιψη και άλλα προβλήματα (Orth κ.σ., 2014).

4.5 Η σχεσιακή αυτοεκτίμηση RSE

Οι περισσότερες έρευνες επικεντρώθηκαν στην αυτοεκτίμηση σε προσωπικό επίπεδο και τελευταίως σε συλλογικό, ενώ υπάρχει έλλειψη ερευνών στην αυτοεκτίμηση σε σχεσιακό επίπεδο. Τα τελευταία χρόνια έχει δοθεί κάποια έμφαση στην αυτοεκτίμηση στα πλαίσια των σχέσεων. Άτομα με χαμηλή αυτοεκτίμηση τείνουν να υποτιμούν τον βαθμό που ένα άτομο αντιλαμβάνεται τις θετικές προθέσεις κάποιου. Μειώνουν τις θετικές επιβεβαιώσεις για τον εαυτό τους και είναι ευαίσθητοι σε σημάδια απόρριψης από τους άλλους. Αυτοί που έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση προσπαθούν να αποφεύγουν τις συγκρούσεις στις σχέσεις, αποστασιοποιούνται και δεν ασχολούνται αποτελεσματικά με διάφορα προβλήματα (Mruk, 2013).

Υπάρχουν μελέτες που προσπάθησαν να διαχωρίσουν τη λειτουργία της σχεσιακής αυτοεκτίμησης από την προσωπική αυτοεκτίμηση και κατέληξαν ότι η σχεσιακή αυτοεκτίμηση

οικοδομείται διαφορετικά από τη προσωπική αυτοεκτίμηση. Σύμφωνα με μελέτη των Harter, Waters και Whitesell (1998 όπως αναφέρεται στους Du κ.σ., 2012), όταν οι έφηβοι αξιολόγησαν την αυτοεκτίμησή τους σε σχεσιακά περιβάλλοντα π.χ. με γονείς, με δασκάλους, με άνδρες συμμαθητές και με γυναίκες συμμαθητές διαπίστωσαν ότι αυτές οι τέσσερις πτυχές της σχεσιακής αυτοαξίας έδειξαν διαφορετικές συσχετίσεις με την παγκόσμια αυτοαξία.

4.6 Ο ρόλος της οικογένειας στη διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης

Τα ερεθίσματα που δέχονται τα παιδιά από το περιβάλλον τους, επηρεάζουν καταλυτικά το αίσθημα της αξίας και σταδιακά δημιουργούν μια αυτοεικόνα για τις ικανότητες επιτυχίας τους, βάσει των εμπειριών τους. Στη διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης σημαντικό ρόλο διαδραματίζει το οικογενειακό περιβάλλον, το σχολείο και η σχολική κοινότητα μέσα στην οποία το παιδί προσδιορίζει την αυτοεκτίμησή του. Σύμφωνα με τον Παρασκευόπουλο (1990), η οικογένεια αποτελεί τεράστια μορφοποιό δύναμη για την ανάπτυξη του παιδιού, γιατί παραμένει υπό την άμεση επίδρασή της για μακρό χρονικό διάστημα και μάλιστα στα πρώτα χρόνια της ζωής, οπότε ο ψυχισμός του ατόμου είναι εύπλαστος.

Η οικογένεια, σύμφωνα με τον Παρασκευόπουλο (1990), ανάμεσα στις άλλες λειτουργίες που έχει αναλάβει να επιτελεί είναι και η οικοδόμηση υγιούς προσωπικότητας και η ανάπτυξη των γνωστικών ικανοτήτων των παιδιών. Σύμφωνα με τον Freud, οι πλείστες μορφές παθολογικής συμπεριφοράς των ενηλίκων έχουν τις ρίζες τους στις πρώτες εμπειρίες τους μέσα στην οικογένεια. Επίσης, μέσα στην οικογένεια υπάρχει αλληλεπίδραση ανάμεσα στα αλληλοεξαρτώμενα μέλη της που είναι συνάρτηση διαφόρων κοινωνιολογικών παραγόντων όπως είναι το μέγεθος και η σύνθεση της οικογένειας, το φύλο των παιδιών των παιδιών, η παρουσία

άρρωστου γονέα, η απουσία ενός γονέα κ.α. Έρευνες έχουν δείξει ότι υπάρχει συνάφεια ανάμεσα στην ψυχοδυναμική της οικογένειας και την προσωπικότητα του παιδιού. Η συμπεριφορά των γονέων και οι αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στα μέλη της καθορίζει και διαμορφώνει την προσωπικότητα του παιδιού. Στην οικογένεια το παιδί μιμείται τη συμπεριφορά των γονέων του, ταυτίζεται μαζί τους και μολιάζει τη δική του ύπαρξη με τα πρότυπα και τις αξίες των γονέων του (Χαραλαμπίδης, 1987).

Τα παιδιά βιώνουν από τη μικρή ηλικία τους την ανάγκη για ενθάρρυνση, η οποία θα τους οδηγήσει στην ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης που τους χρειάζεται για να αντιμετωπίσουν τη ζωή. Η ενθάρρυνση τους δίνει την αίσθηση ότι αξίζουν, ότι είναι αποδεκτά από τους ανθρώπους στο περιβάλλον τους και τα οδηγεί στη δημιουργία θετικών προσδοκιών από τον ίδιο τους τον εαυτό. Στην περίπτωση που το παιδί νιώθει ότι αποθαρρύνεται και δεν το υπολογίζουν, δεν αναπτύσσει αυτοεκτίμηση και αποτυγχάνει να δρα αποτελεσματικά και να εκπληρώνει τις προσδοκίες του. Είναι πολύ πιθανόν να παραιτηθεί, να απομονωθεί και να προσπαθεί να προσελκύσει την προσοχή με διαφορετικούς τρόπους, τις περισσότερες φορές αρνητικούς. Υπάρχει μια κατηγορία γονέων που είναι υπερφιλόδοξοι και τελειομανείς που ασκούν στα παιδιά τους μεγάλη πίεση με συνειδητό ή ασυνείδητο τρόπο για να ικανοποιήσουν τις δικές τους προσδοκίες. Τα παιδιά παίρνουν το μήνυμα ότι αν δεν είναι τέλεια, δεν έχουν καμία αξία και κάθε ατέλεια παίρνει στα μάτια τους μεγάλες διαστάσεις. Άλλοι γονείς δείχνουν αμφιβολία στις προσπάθειές τους ή δρουν υπερπροστατευτικά απέναντί τους, γιατί δεν τους έχουν εμπιστοσύνη.

4.7 Ο ρόλος του πολιτισμικού περιβάλλοντος στη διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης

Η κοινωνία είναι αυτή που δίνει νόημα στην αντίληψη του ατόμου για τον εαυτό του και αναπόφευκτα επηρεάζει την συμπεριφορά του αφού λειτουργεί ως ένα φίλτρο μέσα από το οποίο αξιολογεί τις επιδόσεις του. Μέσα από την κοινωνική συμβίωση πηγάζει και διαμορφώνεται ένα σύστημα συνηθειών, αξιών και τρόπων ζωής που λέγεται πολιτισμός (Χαραλαμπίδης, 1987). Οι σημερινές κοινωνίες αποτελούν ένα μίγμα ανθρώπων, πολιτισμών και θρησκειών, άρα αποτελούν κοινωνίες που αποτελούνται από ανθρώπους με διαπολιτισμικές διαφορές. Το κοινωνικοπολιτισμικό υπόβαθρο και η οικονομική προέλευση των ατόμων είναι καθοριστικοί παράγοντες και επιδρούν στη διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης του ατόμου. Για παράδειγμα, η αυτοεκτίμηση στους δυτικούς πολιτισμούς βασίζεται στην επίτευξη των προσωπικών στόχων ενώ στους λαούς της Ασίας η αυτοεκτίμηση αντλείται μέσα από την επίτευξη σκοπών που έχουν να κάνουν με την οικογένεια ή την κοινωνία. Υπάρχουν διαφορετικές αξίες μεταξύ των πολιτισμών που επιδρούν καταλυτικά στη διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης.

Σύμφωνα με τις έρευνες των Baumeister και Leavy (1995), όταν υπάρχει μείωση της αίσθησης του ανήκειν τότε η αυτοεκτίμηση του ατόμου μειώνεται. Άλλες έρευνες (Baumeister κ.σ., 1998) έδειξαν ότι απαιτείται περισσότερος χρόνος για να μειωθεί η αυτοεκτίμηση του ατόμου απ' ότι για να αυξηθεί. Έρευνα των Robins κ.σ. (2001), έδειξε ότι τα άτομα με υψηλή αυτοεκτίμηση είχαν μεγαλύτερη συναισθηματική σταθερότητα, ήταν περισσότερο εξωστρεφή, συνειδητοποιημένα και ανοιχτά στις καινούριες εμπειρίες.

Σύμφωνα με τους Xin κ.σ. (2019) και τα ευρήματα των ερευνών τους, η συλλογική αυτοεκτίμηση των Λευκών, Μαύρων και Ασιατών φοιτητών στις ΗΠΑ σχετίζεται θετικά με την ευημερία τους και η ατομική τους αυτοεκτίμηση σε σχέση με τη συλλογική για τους Λευκούς ήταν

ασήμαντη, για τους μαύρους μέτρια και τους Ασιάτες μέτρια ως ισχυρή. Τα πιο πάνω ευρήματα φανερώσουν ότι ο πολιτισμός διαδραματίζει βασικό ρόλο στον καθορισμό της αυτοεκτίμησης.

4.8 Ο ρόλος του σχολείου στη διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης

Το σχολείο επηρεάζει σημαντικά την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης του παιδιού και του εφήβου. Με την είσοδο του παιδιού στο σχολείο, η γνώση του εαυτού προοδευτικά γίνεται πολυπλοκότερη. Το σχολείο αποτελεί το περιβάλλον μέσα στο οποίο το παιδί θα ενταχθεί και θα περάσει μεγάλο χρονικό διάστημα. Εκεί, θα αποκτήσει γνώσεις και δεξιότητες αλλά θα μάθει να συνεργάζεται με τους συνομήλικους του. Η απόκτηση αυτών των αναγκαίων δεξιοτήτων και ικανοτήτων οδηγεί σε συναισθήματα πληρότητας και ικανοποίησης. Μέσα στη σχολική μονάδα θα αξιολογηθεί και θα συγκριθεί με τους συμμαθητές του. Η απόρροια αυτής της σύγκρισης θα αποτελέσει για αυτόν μια σημαντική πηγή αυτοεκτίμησης. Όταν το σχολικό περιβάλλον δρα υποστηρικτικά προς το παιδί ενθαρρύνοντας το τότε το παιδί αναπτύσσει εμπιστοσύνη στις ικανότητες του. Η σχολική επίδοση ενδέχεται να επηρεάσει την αυτοεκτίμηση του παιδιού, αλλά σημαντικό ρόλο θα διαδραματίσει και ο τρόπος που αντιλαμβάνεται το ίδιο το παιδί την επίδοσή του. Τα παιδιά σχηματίζουν κάποια γνώμη σχετικά με την αξία και την ικανότητα τους και δημιουργούν σταδιακά μια σφαιρική άποψη για τον εαυτό τους.

Ο εκπαιδευτικός αποτελεί το πλέον σημαντικό πρόσωπο επηρεάζει την εικόνα που σχηματίζει το παιδί για τον εαυτό του. Όταν ο εκπαιδευτικός αποδέχεται το παιδί, το κατανοεί, το ενθαρρύνει, το στηρίζει, του δίνει ερεθίσματα θετικά και γενικά δημιουργεί ένα θετικό ψυχολογικό κλίμα τότε συμβάλει στην ανάπτυξη και βελτίωση του επιπέδου αυτοεκτίμησης του παιδιού. Σημαντικό ρόλο διαδραματίζει και η αυτοεκτίμηση του ίδιου του εκπαιδευτικού. Αν ο

εκπαιδευτικός έχει ο ίδιος υψηλή αυτοεκτίμηση τότε δεν τον απασχολεί η δική του προσωπική αναγνώριση.

Επίσης, η κοινωνική τάξη και η φυλετική σύνθεση των σχολείων επηρεάζουν την αυτοεκτίμηση. Σχολεία στα οποία φοιτούσαν Αφροαμερικανοί μαθητές με επικρατέστερους τους Αφροαμερικανούς ανέφεραν υψηλότερη αυτοεκτίμηση από τους Αφροαμερικανούς που φοιτούσαν σε σχολεία που η πλειοψηφία των μαθητών ήταν λευκοί. Υπάρχει ερευνητικό ενδιαφέρον όταν το δείγμα αποτελείται από άτομα διαφορετικών πολιτισμών που ζουν και αλληλεπιδρούν μεταξύ τους. Σύμφωνα με τους Steele και Aronson (1995) εκείνοι που ανήκουν σε υποτιμημένες ομάδες ενδέχεται να βιώσουν την απειλή του στερεοτύπου, δηλαδή να βρεθούν στον κίνδυνο να επαληθεύσουν, ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητάς τους, ένα αρνητικό στερεότυπο της ομάδας στην οποία ανήκουν. Οι υποτιμημένες ταυτότητες συνδέονται με ένα σύνολο αρνητικών στερεοτυπικών τριάντα τριών πεποιθήσεων όσον αφορά τις ικανότητες, τα χαρακτηριστικά και τις συμπεριφορές. Οι άνθρωποι που ανήκουν σε μη ισχυρές ομάδες έχουν επίγνωση αυτών των στερεοτύπων και ενδέχεται να φοβούνται ότι με τη συμπεριφορά τους θα τα επαληθεύσουν. Η ανησυχία σχετικά με την επαλήθευση ενός στερεοτύπου μπορεί να έχει ως συνέπεια την αποδιοργάνωση του τρόπου με τον οποίο οι άνθρωποι συμπεριφέρονται και να μετατραπεί σε μια αυτοεκπληρούμενη προφητεία.

4.9 Ο ρόλος του φύλου στη διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης

Ένας σημαντικός παράγοντας στη διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης είναι και αυτός του φύλου. Το φύλο επηρεάζει την αυτοεκτίμηση σε κάποιο επίπεδο ακόμη και από την παιδική ηλικία. Ο Rosenberg, ήδη από το 1967, παρατήρησε μία στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση ανάμεσα

στο φύλο και την αυτοεκτίμηση. Ο Epstein (1979) διαπίστωσε πως όταν οι γυναίκες μιλούσαν για αυτοεκτίμηση, αναφέρονταν περισσότερο σε εμπειρίες αποδοχής ή απόρριψης, ενώ οι άνδρες σε καταστάσεις επιτυχίας ή αποτυχίας. Επίσης, αναφέρει ότι οι διαφυλικές διαφορές μπορούν να επηρεάσουν την εξέλιξη της αυτοεκτίμησης (Epstein, 1979 όπως αναφέρεται στους Pallas κ.σ., 1990).

Τα αγόρια ενθαρρύνονται περισσότερο στην εξερεύνηση και τη δράση, ενώ συναισθηματικές εκδηλώσεις, όπως το κλάμα, αποδίδονται συχνότερα στα κορίτσια. Η έρευνα έχει αποκαλύψει ότι οι γυναίκες είναι πιο εξαρτημένες από τους κοινωνικούς επαίνους, οι άνδρες από τις κοινωνικές συγκρίσεις, ενώ δίνουν ίδια σημασία στην αντίληψη των ικανοτήτων και της αξίας τους.

Τα κορίτσια που προέρχονται από πιο συντηρητικές κοινωνίες έχουν το οικογενειακό τους περιβάλλον να επιμένει να τις κρατάει κοντά στις οικογένειες και να μην τα ωθεί σε οποιασδήποτε εξέλιξη που ενδέχεται να οδηγήσει και σε υψηλότερα επίπεδα αυτοεκτίμησης. Αυτό γίνεται ακόμη πιο δύσκολο όταν οι παραδόσεις της χώρας καταγωγής αποκλείουν με εκείνες της χώρας υποδοχής, με αποτέλεσμα να έχουν εσωτερικές συγκρούσεις που τις οδηγεί σε χαμηλή αυτοεκτίμηση.

Σύμφωνα με τους Suarez-Orozco και Qin (2006) τα αγόρια εμφανίζονται πιο επιρρεπή σε μη αποδεκτές συμπεριφορές εντός σχολικού πλαισίου και κατ' επέκταση κακής σχολικής επίδοσης, καθώς επηρεάζονται αρνητικά από άλλους συνομηλίκους τους, που στηρίζουν πως η υποτίμηση του θεσμού της εκπαίδευσης τους καθιστά δημοφιλείς ανεξαρτήτως εθνικής ταυτότητας .

4.10 Θεωρίες αυτοεκτίμησης

Η αντίληψη που έχει κάποιος για τον εαυτό του βρίσκεται σε συνεχή αλληλεπίδραση με το κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο αναφέρεται, με τις ενέργειες και με τις αντιλήψεις των άλλων. Η έννοια της αυτοεκτίμησης προσεγγίζεται μέσα από διάφορες θεωρίες οι οποίες και παρουσιάζονται στη συνέχεια.

4.10.1 Η Θεωρία του William James

Ο James (1983) έδειξε ότι κάθε άτομο γεννιέται με ένα σύνολο πιθανών κοινωνικών ρόλων ή ταυτοτήτων που δημιουργούνται από παράγοντες όπως η ιστορία, ο πολιτισμός, η οικογένεια, τα ενδιαφέροντα και οι περιστάσεις. Μεγαλώνοντας το άτομο δημιουργεί κάποιες προτεραιότητες στη ζωή του και σταδιακά αναπτύσσει μια γενική εικόνα για το πόσο καλά ή κακά ανταποκρίνεται σε αυτή.

Σύμφωνα με τον James (1983), η υψηλή αυτοεκτίμηση είναι κάτι το οποίο κατακτάται με την προϋπόθεση ότι το άτομο θα ισορροπήσει τις δυνατότητες του και τις απαιτήσεις της καθημερινότητας. «Η αυτοεκτίμηση είναι η αναλογία μεταξύ των πραγματικών επιτεύξεων και των φιλοδοξιών ενός ατόμου, είναι ίση με το πηλίκο των επιτυχιών και των προσδοκιών του. Είναι ο λόγος της πραγματικότητας προς τις δυνατότητές μας, ένα κλάσμα, όπου αριθμητής είναι οι προσπονητές μας πράξεις και παρονομαστής οι επιτυχίες μας» (James, 1983, σ. 296 όπως αναφέρεται στον Παπάνη, 2004). Επίσης, τονίζει την αναπόσπαστη σχέση που υπάρχει ανάμεσα στις αξίες, την επιτυχία, την ικανότητα και την αυτοαντίληψη. Αναφέρει ότι επηρεάζεται σημαντικά από τις προσωπικές φιλοδοξίες και τις αξιολογήσεις που τα ίδια τα άτομα κάνουν για τον εαυτό τους. Η αυτοεκτίμηση μπορεί να αυξηθεί είτε με τη μείωση των προσδοκιών του ατόμου είτε με την αύξηση της απόδοσής του. Αν το άτομο βοηθηθεί να

επιτύχει στους τομείς που είναι ικανότερο και αν οι αποτυχίες του ελαττωθούν ή αναιρεθεί η καταλυτική σημασία τους, τότε η αυτοεκτίμηση μπορεί να αυξηθεί. Ο James είδε την αυτοεκτίμηση σαν την απόσταση ανάμεσα στον «ιδανικό εαυτό» και στον «αντιληπτό εαυτό» (James,1983 όπως αναφέρεται στον Παπάνη, 2004). Η αυτοεκτίμηση σύμφωνα με τον James, είναι κάτι που κατακτάται αν το άτομο βοηθηθεί να επιτύχει στους τομείς που είναι ικανότερο κι αν οι αποτυχίες του ελαττωθούν ή αναιρεθεί η καταληκτική τους σημασία (Παπάνης, 2004).

4.10.2 Η Θεωρία του Robert White

Ο White (1963) έδωσε μια ψυχαναλυτική διάσταση στη διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης και τοποθετεί τις ρίζες της στην εμπειρία της επιτυχίας. Η αυτοεκτίμηση μπορεί να αυξηθεί, αν το άτομο καταφέρει να επιτύχει σε σημαντικούς τομείς και αν οι αποτυχίες τους ελαττωθούν ή αποδυναμωθεί η σημασία που φέρουν. Εξαρτάται από τον τρόπο με τον οποίο κάποιος εκμεταλλεύεται τις δράσεις ή τις προσφορές του περιβάλλοντος και σημασία έχει η αποτελεσματικότητα των ενεργειών του. Σύμφωνα με τον Παπάνη (2004), κάθε άνθρωπος με τη γέννησή του έρχεται αντιμέτωπος με μια σωρεία επιλογών και ρόλων, που μπορεί να υποδυθεί, ανάλογα με την εθνικότητα, την κοινωνική τάξη στην οποία ανήκει, το οικογενειακό περιβάλλον και τις εμπειρίες του. Για την πραγματικότητα του νηπίου αυτό που έχει σημασία είναι η αποτελεσματικότητα των ενεργειών του, δεδομένου ότι δεν διαθέτει την γνωστική υποδομή, για να κατανοήσει τους υπόλοιπους παράγοντες, που επηρεάζουν το περιβάλλον του. Η πρόιμη αυτή διάσταση της αποτελεσματικότητας είναι ο θεμέλιος λίθος της αυτοπραγμάτωσης.

Ο White (1963) διαχώρισε την αυτοεκτίμηση σε τρεις επιμέρους παραμέτρους: τη βιολογική, τη κινητική-γνωστική και την αναζήτηση ταυτότητας. Με τον όρο βιολογική

αναφέρεται στη φυσική αναγκαιότητα που ωθεί το άτομο να ανταπεξέρχεται στις δυσκολίες, η κινητική-γνωστική με τη νοητική ανάπτυξη και την αναζήτηση ταυτότητας.

«Η επιτυχία μας ως μωρά να καλύψουμε τις ανάγκες μας εγκαθιδρύεται σταδιακά και αφορά πλέον ένα σύνολο νοητικών, συναισθηματικών και πραξιακών αντιλήψεων για τον εαυτό μας, ώστε μέχρι το στάδιο της λανθάνουσας σεξουαλικότητας να έχει αναπτυχθεί πλήρως ένα πλέγμα αυτοεκτίμησης» (Παπάνης, 2004, σελ. 118). Τα νήπια επενεργούν στο περιβάλλον, κάθε κραυγή, κάθε χαμόγελο και οποιαδήποτε απεγνωσμένη κίνηση, μπορούν να οδηγήσουν στην ανακούφιση του πόνου, στην εύθυμη εξερεύνηση και στην επίτευξη της ηδονής. Αυτές οι πρόωρες επιτυχίες ή αποτυχίες είναι σημαντικές επειδή με την πάροδο του χρόνου γίνονται όλο και πιο σκόπιμες και επομένως ενσωματώνονται στο γνωστικό σχήμα της αυτοεκτίμησης. Οι συμπεριφορές που οδηγούν στην επιτυχία, δηλαδή την ικανοποίηση των αναγκών, εγκαθιδρύονται σταδιακά και αφορούν πλέον ένα σύνολο νοητικών, συναισθηματικών και πραξιακών αντιλήψεων για τον εαυτό, ούτως ώστε μέχρι το στάδιο της λανθάνουσας σεξουαλικότητας να έχει πλήρως αναπτυχθεί ένα πλέγμα αυτοεκτίμησης, το οποίο δεν χαρίστηκε, αλλά κατακτήθηκε από το παιδί.

4.10.3 Η Θεωρία της Baumrind

Η Baumrind (1971) ανέπτυξε μια θεωρία με έμφαση στη δυναμική της σχέσης γονιού – παιδί. Σύμφωνα με τη θεωρία της υπάρχει σχέση ανάμεσα στο είδος της γονεϊκής εξουσίας και την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης. Η αυτοεκτίμηση του παιδιού σχετίζεται με το είδος εξουσίας που ασκεί ο γονιός σε συνδυασμό με τις απαιτήσεις του από το παιδί και την ευαισθησία κι ανταπόκρισή του στο σύνολο των αναγκών του παιδιού (συναισθηματικές, πνευματικές, βιολογικές, κλπ). Αναφέρονται τρία μοντέλα γονεϊκής εξουσίας: οι ελαστικοί, οι δημοκρατικοί

και οι αυταρχικοί. Τα παιδιά που βιώνουν το δημοκρατικό μοντέλο έχουν υψηλότερη αυτοεκτίμηση, ενώ η χαμηλή αυτοεκτίμηση συνδέεται με την αυταρχικότητα. Η Baumrind (1971) θεώρησε ότι τα παιδιά που έχουν βιώσει το δημοκρατικό μοντέλο γονεϊκής εξουσίας είναι πιο αυτάρκη, ανεξάρτητα, φιλόδοξα, με μεγαλύτερη αίσθηση αυτοελέγχου και υψηλότερη αυτοεκτίμηση. Οι έρευνες επιβεβαιώνουν ότι τα παιδιά των δημοκρατικών γονιών είναι πιο αυτάρκη, φιλόδοξα, με αυτοέλεγχο και υψηλότερη αυτοεκτίμηση. Επιπλέον ευρήματα δείχνουν ότι η χαμηλή αυτοεκτίμηση αγοριών σχετίζεται με αυταρχικότητα του πατέρα και των κοριτσιών με αυταρχικότητα της μητέρας αλλά και ότι η δημοκρατικότητα του πατέρα είναι αμελητέα όταν και η μητέρα δεν είναι δημοκρατική.

4.10.4 Η Θεωρία του Morris Rosenberg

Ο Rosenberg (1965) έστρεψε την προσοχή του στους κοινωνικούς παράγοντες που επηρεάζουν και διαμορφώνουν την αυτοεκτίμηση. Αναφέρει ότι η αυτοεκτίμηση είναι ένα φαινόμενο συμπεριφοράς που δημιουργείται από πολιτιστικές δυνάμεις και η μέτρηση του είναι εύκολη. Συγκεκριμένα την ορίζει ως το ιδιαίτερο είδος στάσης που βασίζεται στην αντίληψη ενός συναισθήματος, ενός συναισθήματος για την αξία κάποιου, δηλαδή για τον χαρακτήρα ή την αξία ως άτομο (Μγκκ, 2013). Θεωρεί την αυτοεκτίμηση ως μια θετική ή αρνητική στάση απέναντι στον εαυτό μας, είναι μια θετική ή αρνητική στάση απέναντι σε ένα ιδιαίτερο αντικείμενο τον εαυτό. Η υψηλή αυτοεκτίμηση εκφράζει το αίσθημα ότι κάποιος είναι αρκετά καλός και το άτομο απλά αισθάνεται ότι αξίζει. Σέβεται τον εαυτό του για αυτό που είναι αλλά δεν κατέχεται από δέος θεωρώντας τον, αλλά και ούτε περιμένει οι άλλοι να κάνουν το ίδιο. Δεν θεωρεί τον εαυτό του απαραίτητα ανώτερο από τους άλλους (Rosenberg, 1965). Οι συμπεριφορές αυτές συχνά

συνδέονται με συναισθήματα και δημιουργούν κίνητρα για ενεργοποίηση του ατόμου σε διάφορες περιστάσεις. Τα άτομα έχουν αυτοεκτίμηση στο βαθμό που οι αξίες τους ταιριάζουν με το σύνολο των κεντρικών αξιών (Mruk, 2013).

Η συμβολή του Rosenberg (1965) είναι ότι όρισε την αυτοεκτίμηση ως στάση, που εμπεριέχει το γνωστικό, το συναισθηματικό και το πραξιακό στοιχείο και πίστεψε ότι μπορεί να μετρηθεί. Ο όρος αξιοπρέπεια και σεβασμός του εαυτού συνδέθηκαν με την αυτοεκτίμηση και θεωρήθηκαν αντικειμενικά κριτήρια αξιολόγησης.

4.10.5 Η θεωρία του Stanley Coopersmith

Σύμφωνα με τη θεωρία του Coopersmith (1967) η αυτοεκτίμηση είναι μια προσωπική πιστοποίηση της αξίας που εκφράζεται με τις στάσεις για τον εαυτό. Είναι μια υποκειμενική εμπειρία, που το άτομο μεταβιβάζει σε άλλους λεκτικά και μέσω των συμπεριφορών και των επιλογών του. Η θεωρία που ανέπτυξε ο Coopersmith (1967) δίνει έμφαση στη εκμάθηση της αυτοεκτίμησης. Εάν η αυτοεκτίμηση μπορεί να διδαχθεί, τότε και η έλλειψή της μπορεί επίσης να διδαχθεί. Τα παιδιά μαθαίνουν ότι αξίζουν ως άνθρωποι επειδή οι γονείς τους τα μεταχειρίζονται με αγάπη και αντιμετωπίζουν με σεβασμό τον εαυτό τους όταν βλέπουν το ίδιο να κάνουν οι γονείς τους. Οι γονείς με χαμηλή αυτοεκτίμηση είναι πιο τρωτοί στην πίεση, άρα έχουν την τάση να υπεραμύνονται αντί να δίνουν λύσεις και αυτό με τη σειρά του οδηγεί σε άγχος, ανεπάρκεια ή και ανικανότητα δημιουργώντας ένα φαύλο κύκλο. Άρα, όπως μαθαίνεται η υψηλή αυτοεκτίμηση και η έλλειψη αυτοεκτίμησης μπορεί να διδαχθεί. Ο Coopersmith (1967) είδε μια σχέση ανάμεσα στην αυτοεκτίμηση και την εμπειρία ή τη συμπεριφορά.

4.11 Η σημασία της αυτοεκτίμησης στην εφηβεία

Η αυτοεκτίμηση είναι ένα σημαντικό αναπτυξιακό ζήτημα στον τομέα της εφηβείας που φανερώνει την αυτοαξία ή αυτοεικόνα (Harter, 2006). Σύμφωνα με πολλούς ερευνητές η αυτοεκτίμηση μειώνεται συχνά όταν τα παιδιά βιώνουν μια μετάβαση π.χ. από το δημοτικό στο γυμνάσιο, από το γυμνάσιο στο λύκειο. Η χαμηλή αυτοεκτίμηση μπορεί να επηρεάσει την ψυχική υγεία των εφήβων και την ψυχοπαθολογία π.χ. κατάθλιψη, διατροφικές διαταραχές, παραβατικότητα (Kuhlberg κ.σ., 2010. Unger κ.σ., 1997. Usher κ.σ., 2000).

4.12 Επιπολιτισμός και αυτοεκτίμηση

Η μετανάστευση και ο επιπολιτισμός είναι εμπειρίες στρεσογόνες οι οποίες μπορεί να έχουν θετικές ή αρνητικές συνέπειες για τη ψυχολογική ευημερία των μεταναστών και ειδικότερα των νέων μεταναστών που ανήκουν σε εθνοτικές μειονότητες. Ο Χατζηπουλίδης (2009) αναφέρει ότι η έννοια του επιπολιτισμού είναι συνδεδεμένη με την αυτοεκτίμηση, συνδέεται ευθέως με την κοινωνική ενσωμάτωση στην χώρα υποδοχής και είναι αντιστρόφως ανάλογη με την αντίληψη των διακρίσεων. Επίσης, αναφέρει ότι τα υψηλά επίπεδα αυτοεκτίμησης βοηθούν το άτομο να δημιουργεί δεσμούς με τους δύο πολιτισμούς και να διατηρεί μια ισορροπία μεταξύ τους. Από την άλλη τα χαμηλά επίπεδα αυτοεκτίμησης οδηγούν σε αποτυχημένη προσπάθεια επιπολιτισμού, μη αποδοχή από την ντόπια κοινωνία και δημιουργούν αρνητισμό και επιθετικότητα που μπορεί να οδηγήσει στην κατάθλιψη.

Σύμφωνα με τους Claudat κ.σ. (2016), η αυτοεκτίμηση μπορεί να επηρεάσει την αντίληψη κάποιου ανθρώπου για την ικανότητά του να αντιμετωπίζει το περιβάλλον και κατά συνέπεια να αντιλαμβάνεται τον εαυτό του ως ανίκανο να διαχειριστεί την διαδικασία επιπολιτισμού του.

Μελέτες που έγιναν σε φοιτητές κολλεγίων έδειξαν ότι τα υψηλά επίπεδα επιπολιτισμικού στρες σχετίζονται με την χαμηλή αυτοεκτίμηση, μαθητές με τα υψηλότερα επίπεδα επιπολιτισμικού στρες ανέφεραν τα χαμηλότερα επίπεδα αυτοεκτίμησης (Claudat κ.σ., 2016). Παρόμοια έρευνα δεν έχει καταγραφεί σε μαθητές μικρότερης ηλικίας.

Σύμφωνα με τους Daniela κ.σ. (2016), η πολιτισμική ποικιλομορφία αυξάνει την πιθανότητα μεταβολής και επιρροής του συστήματος αξιών της μειονοτικής ομάδας, αλλά δεν έχει ερευνηθεί ο ρόλος που διαδραματίζει αυτή η αλλαγή των αξιών στην ψυχολογική προσαρμογή και ειδικότερα στην αυτοεκτίμηση. Δεν έχει διευκρινιστεί ερευνητικά, αν η διαφοροποίηση αξιών σχετίζεται με την χαμηλή ή την υψηλή αυτοεκτίμηση.

Έρευνες έδειξαν, ότι η ανάμειξη στον πολιτισμό της χώρας καταγωγής έχει θετική σχέση με την αυτοεκτίμηση των εφήβων στις διάφορες εθνικές ομάδες. Η ανάμειξη ενός ατόμου στον πολιτισμό της χώρας καταγωγής του έδειξε υψηλότερη αυτοεκτίμηση, ενώ η αφομοίωση έδειξε χαμηλότερη αυτοεκτίμηση (Smokowski κ.σ., 2011). Σύμφωνα με έρευνα των Cavdar κ.σ. (2021), δεν παρατηρήθηκε καμία σχέση μεταξύ της ενσωμάτωσης, του διαχωρισμού ή του διαχωρισμού και της ψυχικής υγείας.

Σύμφωνα με τους Rhee κ.σ. (2003), η διάρκεια παραμονής των ατόμων με μεταναστευτικό υπόβαθρο στη χώρα υποδοχής έχει ισχυρό αντίκτυπο στην ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης τους. Επίσης, η αυτοεκτίμηση θεωρείται ένας αξιόπιστος δείκτης της κατάστασης της ψυχικής υγείας τόσο για τους μετανάστες όσο και για τους γηγενείς. Η χαμηλή αυτοεκτίμηση είναι πιθανόν να σχετίζεται με ορισμένες δυσάρεστες συναισθηματικές καταστάσεις και αρνητική ψυχολογική προσαρμογή. Γενικά, η αυτοεκτίμηση θεωρείται ένα σημαντικός προγνωστικός παράγοντας της γενικής ψυχολογικής ευημερίας σε εφήβους εθνοτικής μειονότητας.

Σε έρευνες που έγιναν για διερεύνηση της αυτοεκτίμησης, διαπιστώθηκε ότι η διατήρηση μιας θετικής ταύτισης των μεταναστών τόσο με τον πολιτισμό τους όσο και με τον πολιτισμό της χώρας υποδοχής οδηγεί σε υψηλότερα επίπεδα αυτοεκτίμησης (Rhee κ.σ., 2003). Σε έρευνα των Flaskerud και Uman (1996) με θέμα τον επιπολιτισμό, την κοινωνική υποστήριξη, την εκπαίδευση, την εθνότητα και την αυτοεκτίμηση σε τετρακόσιες ενενήντα μία γυναίκες από διάφορες χώρες της Λατινικής Αμερικής, στην αρχή της μετανάστευσής τους και ένα χρόνο αργότερα, βρήκαν ότι το επίπεδο αυτοεκτίμησης αυξήθηκε μετά από ένα χρόνο παραμονής.

Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας του Florsheim (1997) σε Κινέζους έφηβους μετανάστες στην Αμερική οι Κινέζοι έφηβοι που προτιμούσαν τα Αγγλικά από τα Κινέζικα ανέφεραν περισσότερες κοινωνικές δυσκολίας προσαρμογή, ταυτίζονταν λιγότερο με την κινεζικό πολιτισμό και ήταν πιο απομονωμένοι από τους Κινέζουν συνομηλίκους τους.

5. Η παρούσα έρευνα

Στην Κύπρο τις τελευταίες δεκαετίες παρατηρείται αθρόα εισροή οικονομικών μεταναστών και πολιτικών προσφύγων. Όλοι οι μετανάστες έχουν διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, γεγονός που έχει επιπτώσεις σε διάφορες πτυχές της συμπεριφοράς και της ανάπτυξης της προσωπικότητάς τους στη χώρα υποδοχής τους. Σε αυτό το νέο πολιτισμικό περιβάλλον είναι πολύ σημαντικό να κατανοήσουμε τη δέσμευση που αισθάνονται οι άνθρωποι και τον τρόπο με τον οποίο αναπτύσσεται. Είναι σημαντική η καλή προσαρμογή των μειονοτικών μελών στη γενική κοινωνία και σύμφωνα με τη Maehler (2012) υπάρχει έλλειψη έρευνας σχετικά με την ανάπτυξη της ταυτότητας μεταναστών και γηγενών.

Η παρούσα έρευνα διερευνά τη σχέση της διαδικασίας επιπολιτισμού με τη διαμόρφωση της εθνικής ταυτότητας και της αυτοεκτίμησης των μαθητών που φοιτούν σε δημόσια σχολεία της Κύπρου στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Σκοπός είναι να διαφανεί ο ρόλος του πολιτισμού του μαθητή στον επιπολιτισμό, την εθνική ταυτότητα και την αυτοεκτίμηση, αλλά και πως επιδρά στην αλληλεπίδραση όλων των πιο πάνω η εκπαιδευτική πολιτική ΔΡΑ.Σ.Ε. Θα προσπαθήσουμε να εξετάσουμε τις σχέσεις που υπάρχουν ανάμεσα στην εθνική ταυτότητα, στις στρατηγικές επιπολιτισμού και τα επίπεδα αυτοεκτίμησης των μεταναστών β' γενεάς που κατοικούν στο νησί μας.

Θα δούμε κατά πόσο οι μετανάστες β' γενεάς οι οποίοι ουσιαστικά γεννήθηκαν στην Κύπρο οι ίδιοι, αλλά ενδεχομένως και οι γονείς τους, διαφοροποιούν την στρατηγική επιπολιτισμού τους σε σχέση με τους άλλους μετανάστες και αν οι μετανάστες α' και β' γενεάς διαφοροποιούνται ως προς την ταύτισή τους με την εθνική ομάδα. Παράλληλα θα διερευνήσουμε και την ομάδα των γηγενών μαθητών αφού η διεργασία επιπολιτισμού είναι αμφίδρομη. Σύμφωνα

με τον Berry (2007) η διεργασία του επιπολιτισμού είναι πολυδιάστατη, γιατί και οι δύο ομάδες, μετανάστες και γηγενής πληθυσμός, υφίστανται αλλαγές.

Το κυπριακό σχολείο καλείται τα τελευταία χρόνια να διαχειριστεί τη μεγάλη ποικιλομορφία και διαφορετικότητα στην εκπαίδευση. Τα παιδιά με μεταναστευτική βιογραφία αποτελούν ένα σημαντικό μέρος των σχολικών μονάδων και πρέπει να διαμορφώσουμε προσδοκίες για τον επιπολιτισμό τους και την όσο το δυνατόν καλύτερη προσαρμογή τους στα σχολεία μας.

5.1. Ερευνητικά ερωτήματα και υποθέσεις

Στην συγκεκριμένη έρευνα οι υπό διερεύνηση έννοιες είναι ο επιπολιτισμός, η εθνική ταυτότητα και η αυτοεκτίμηση. Θα διερευνήσουμε τον τρόπο με τον οποίο οι έννοιες αυτές συνδέονται και αλληλοεπηρεάζονται αλλά και τον τρόπο με τον οποίο διαφοροποιούνται ή όχι με την εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής ΔΡΑ.Σ.Ε.

5.1.1. Επιπολιτισμός

Είναι σημαντικό να λάβουμε υπόψιν μας ότι όταν μιλάμε για σχολεία ΔΡΑ.Σ.Ε εννοούμε τα σχολεία στα οποία συγκεντρώνονται μεγάλες ομάδες μειονοτικών πληθυσμών και διαφοροποιούνται από τα σχολεία μη ΔΡΑ.Σ.Ε σε σχέση με την εκπαιδευτική πολιτική που εφαρμόζουν. Τα σχολεία ΔΡΑ.Σ.Ε ανήκουν σε μια συγκεκριμένη εκπαιδευτική περιφέρεια που αποτελείται από τοπικές γειτονιές όπου ζουν κυρίως μετανάστες διαφόρων εθνικών ομάδων ή/και μελών της ίδιας εθνοτικής καταγωγής. Στη συγκεκριμένη έρευνα θα δούμε αν υπάρχει σχέση

μεταξύ της εθνότητας και της στρατηγικής επιπολιτισμού που επιλέγουν και κατά πόσο αυτό διαφοροποιείται με την εκπαιδευτική πολιτική που εφαρμόζεται στο σχολείο στο οποίο φοιτούν. Σκοπός μας είναι να δούμε αν αυτές οι τοπικές γειτονίες με την έντονη πολιτισμική ετερογένεια, που τροφοδοτούν μαθητές τα σχολεία ΔΡΑ.Σ.Ε, διαμορφώνουν στάσεις απέναντι στον επιπολιτισμό και στις κοινωνικές σχέσεις των μαθητών. Επίσης, θα ερευνήσουμε αν οι κοινωνικές σχέσεις των μαθητών Ε΄ και Στ΄ δημοτικού διαφοροποιούνται με την εκπαιδευτική πολιτική που εφαρμόζεται στο σχολείο στο οποίο φοιτούν ως προς την αλληλεπίδραση τους με τους συμπατριώτες και τους γηγενείς, τον καθημερινό τρόπο ζωής τους αλλά και την συνολική εμπλοκή τους στον πολιτισμό της χώρας καταγωγής και της χώρας υποδοχής. Άλλωστε, η εκπαιδευτική πολιτική ΔΡΑ.Σ.Ε. έχει ως κύριους στόχο της την ενίσχυση της κοινωνικής συνοχής και τον περιορισμό του κινδύνου κοινωνικής περιθωριοποίησης.

Αρχικά, διερευνούμε τον τρόπο που συνδέονται οι πολιτισμικές αξίες και η κουλτούρα των μαθητών (μετανάστες και γηγενείς) με την στρατηγική επιπολιτισμού που υιοθετούν. Εξετάζουμε πώς συνδέεται η στρατηγική επιπολιτισμού που επιλέγουν κάθε φορά οι μαθητές με την εθνική ομάδα καταγωγής, τη γενεά μετανάστευσης, τις στάσεις της οικογένειας, το μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας, τις πολιτικές της χώρας υποδοχής, την πολιτισμική απόσταση μεταξύ χώρας εγκατάστασης και χώρας υποδοχής, της Κύπρου. Επίσης, εξετάζουμε πώς επιδρά ο χρόνος παραμονής στην επιλογή στρατηγικής επιπολιτισμού και προσπαθούμε να δούμε αν επηρεάζεται, και σε ποιο βαθμό, από το φύλο. Όλα τα πιο πάνω τα διερευνούμε συγκριτικά για να δούμε αν υπάρχει διαφοροποίηση στους μετανάστες που έχουν γεννηθεί οι ίδιοι στην Κύπρο, στους μετανάστες που έχουν γεννηθεί οι ίδιοι αλλά και οι γονείς τους στην Κύπρο και στους μετανάστες που έχουν γεννηθεί στην χώρα καταγωγής τους.

Στη συνέχεια θα εξετάσουμε πώς συνδέεται και αλληλεπιδρά η πολυπολιτισμικότητα και ειδικότερα η στρατηγική επιπολιτισμού που επιλέγουν με τη διαμόρφωση της εθνικής ταυτότητας. Θα διερευνήσουμε σε ποιο βαθμό ομογενοποιούνται οι πολιτισμικές διαφορές των εθνικών ομάδων και πώς διαπραγματεύονται τις διαφορετικές τους ταυτότητες. Στο συγκεκριμένο σημείο θα έχουμε κατά νου το γεγονός ότι ζούμε σε μια ημικατεχόμενη πατρίδα και σε ένα συνεχή αγώνα για επανένωση του νησιού μας. Θα εστιάσουμε στο πώς ο συνδυασμός της πολιτικής κατάστασης της ημικατεχόμενης Κύπρου και της αυξανόμενης πολυπολιτισμικότητας επιδρά στην διαμόρφωση της εθνικής ταυτότητας και ενδεχομένως διαφοροποιεί τους μαθητές στα δημόσια κυπριακά σχολεία από μαθητές πολυπολιτισμικών σχολείων άλλων χωρών που δεν βιώνουν τη συνεχιζόμενη κατοχή και την προσφυγιά. Τέλος, θα εξετάσουμε αν ο βαθμός πολιτισμικής ετερογένειας του σχολείου στο οποίο φοιτούν επηρεάζει την στρατηγική επιπολιτισμού που επιλέγουν. Αν δηλαδή οι μαθητές που φοιτούν σε σχολεία με έντονη πολιτισμική ετερογένεια – σχολεία ΔΡΑ.Σ.Ε – παρουσιάζουν διαφορές με τους μαθητές που φοιτούν σε σχολεία με μικρή πολιτισμική ετερογένεια – σχολεία ΜΗ ΔΡΑ.Σ.Ε - ως προς τη στρατηγική επιπολιτισμού που επιλέγουν και παράλληλα θα εστιάσουμε στο αν η εκπαιδευτική πολιτική ΔΡΑ.Σ.Ε εξυπηρετεί τον στόχο της για ενίσχυση της κοινωνικής συνοχής και περιορισμό της περιθωριοποίησης και του αποκλεισμού.

Τέλος, εξετάζουμε αν ο βαθμός πολιτισμικής ετερογένειας του σχολείου στο οποίο φοιτούν επηρεάζει τη στρατηγική επιπολιτισμού που επιλέγουν. Αν δηλαδή οι μαθητές που φοιτούν σε σχολεία ΔΡΑ.Σ.Ε και κατοικούν σε μειονοτικές γειτονιές παρουσιάζουν διαφορές με τους μαθητές που φοιτούν σε σχολεία ΜΗ ΔΡΑ.Σ.Ε και ζουν σε μη μειονοτικές γειτονιές ως προς τη στρατηγική επιπολιτισμού που επιλέγουν. Εξετάζουμε κατά πόσο η εθνοτική σύνθεση των

γειτονιών (γειτονιές σχολείων ΔΡΑ.Σ.Ε – ΜΗ ΔΡΑ.Σ.Ε) έχει επιπτώσεις στη διαμόρφωση των επιπολιτισμικών στάσεων των μαθητών.

Οι υποθέσεις που θέσαμε σχετικά με τον επιπολιτισμό είναι οι εξής:

- Η καταγωγή του μαθητή (μετανάστης – γηγενής) αναμένεται να επιδρά στην κοινωνική προσαρμογή του.
- Ο τύπος σχολείου (ΔΡΑ.Σ.Ε – ΜΗ ΔΡΑ.Σ.Ε) επηρεάζει την κοινωνική προσαρμογή γηγενών και μεταναστών μαθητών και ενισχύει την κοινωνική συνοχή τους.
- Η εθνική ομάδα καταγωγής και οι πολιτισμικές αξίες των μεταναστών επηρεάζουν τις επιπολιτισμικές τους διεργασίες (στρατηγικές επιπολιτισμού) και την κοινωνική τους προσαρμογή.
- Η γενεά μετανάστευσης (α΄ γενεά – β΄ γενεά) επιδρά στις επιπολιτισμικές στάσεις και στις στρατηγικές επιπολιτισμού που επιλέγουν.
- Το φύλο επηρεάζει τις επιπολιτισμικές στάσεις των μαθητών και την κοινωνική προσαρμογή τους.
- Η γενεά μετανάστευσης επηρεάζει την κοινωνική προσαρμογή των μεταναστών μαθητών.

5.1.2 Αυτοεκτίμηση

Η αυτοεκτίμηση των μαθητών βρίσκεται σε άμεση αλληλεπίδραση με τον επιπολιτισμό τους. Τα διεθνή ερευνητικά δεδομένα έχουν δείξει μεγάλη υστέρηση των μεταναστών μαθητών ως προς την αυτοεκτίμησή τους και στην Κύπρο δεν υπάρχουν ερευνητικά δεδομένα που να συνδέουν τη διαδικασία επιπολιτισμού με τη διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης. Στην έρευνα αυτή

επιχειρούμε να συνδέσουμε την αποτελεσματικότητα του επιπολιτισμού των μεταναστών και γηγενών μαθητών με τη διαμόρφωση της αυτοεκτίμησής τους. Εξετάζουμε κατά πόσο η διάρκεια παραμονής των μεταναστών επιδρά βελτιωτικά στην αυτοεκτίμησή τους και κατά πόσο η μεταναστευτική κινητικότητα συνδέεται με τη συστημική θεώρηση. Μελετούμε την ψυχολογική εικόνα των παιδιών των μεταναστών και γηγενών συγκριτικά, με κύρια συνιστώσα το επίπεδο της αυτοεκτίμησής τους. Τέλος, εξετάζουμε πώς οι παράμετροι οικογενειακής ζωής (οικονομικό, μορφωτικό, επαγγελματικό) επιδρούν στην αυτοεκτίμηση των παιδιών.

Οι υποθέσεις που θέσαμε είναι:

- Οι γηγενείς μαθητές παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα αυτοεκτίμησης από τους μετανάστες, ανεξάρτητα από την εθνική ομάδα καταγωγής.
- Οι στρατηγικές επιπολιτισμού που επιλέγουν οι μετανάστες μαθητές επηρεάζουν την αυτοεκτίμησή τους.
- Η εθνική ομάδα καταγωγής των μεταναστών μαθητών και οι πολιτισμικές τους αξίες επιδρούν στην Αυτοεκτίμησή τους.
- Ο τύπος σχολείου (ΔΡΑ.Σ.Ε – ΜΗ ΔΡΑ.Σ.Ε) επηρεάζει τα επίπεδα αυτοεκτίμησης των μαθητών.
- Οι μετανάστες α' γενεάς παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα αυτοεκτίμησης από τους μετανάστες β' γενεάς.

5.1.3 Εθνική ταυτότητα, αίσθημα του ανήκειν

Όλες οι ευρωπαϊκές χώρες τα τελευταία χρόνια αντιμετωπίζουν υψηλά ποσοστά μεταναστών και διαχειρίζονται εντατικά τα θέματα ταυτότητας μεταξύ των μεταναστών και των γηγενών πληθυσμών (Maehler, 2012). Η ανασκόπηση στην βιβλιογραφία δείχνει ότι η εθνική ταυτότητα σχετίζεται θετικά με τη γενική ψυχολογική υγεία, όπως η αυτοεκτίμηση για τις εθνοτικές μειονότητες των παιδιών, των εφήβων και των ενηλίκων (Corenblum κ.σ., 2012. Nesdale κ.σ., 2003. Syed κ.σ., 2009). Με την παρούσα έρευνα διερευνήθηκαν πτυχές της εθνικής ταυτότητας και τα στάδια διαμόρφωσης της για τους μαθητές με μεταναστευτική βιογραφία και για τους γηγενείς μαθητές σε σχέση κυρίως με δύο συνιστώσες, την εξερεύνηση και τη δέσμευση της εθνικής ταυτότητας.

Οι υποθέσεις που θέσαμε είναι:

- Ο βαθμός αναζήτησης και δέσμευσης της εθνικής ταυτότητας των γηγενών και των μεταναστών μαθητών είναι διαφορετικός.
- Η εθνική ομάδα καταγωγής των μεταναστών μαθητών επηρεάζει τη διαδικασία διαμόρφωσης της εθνικής τους ταυτότητας.
- Η διαμόρφωση της εθνικής ταυτότητας επηρεάζει την αυτοεκτίμηση των μεταναστών μαθητών και τις επιπολιτισμικές τους στάσεις.
- Ο τύπος σχολείου (ΔΡΑ.Σ.Ε – ΜΗ ΔΡΑ.Σ.Ε) επιδρά στη διαμόρφωση της εθνικής τους ταυτότητας.

5.2 Χρησιμότητα-αναγκαιότητα της έρευνας

Η καινοτομία της έρευνας είναι ότι επιχειρείται να διαφανεί ο ρόλος του πολιτισμού του μαθητή στον επιπολιτισμό, την εθνική ταυτότητα και την αυτοεκτίμηση, αλλά και πως επιδρά στην αλληλεπίδραση όλων των πιο πάνω η εκπαιδευτική πολιτική ΔΡΑ.Σ.Ε. Το κυπριακό σχολείο καλείται τα τελευταία χρόνια να διαχειριστεί τη μεγάλη ποικιλομορφία και διαφορετικότητα στην εκπαίδευση. Τα παιδιά με μεταναστευτική βιογραφία αποτελούν ένα σημαντικό μέρος των σχολικών μονάδων και πρέπει να διαμορφώσουμε προσδοκίες για τον επιπολιτισμό τους και την όσο το δυνατόν καλύτερη προσαρμογή τους στα σχολεία μας. Η παρούσα έρευνα είναι σημαντική, επειδή βοηθά να εξηγήσουμε τον τρόπο με τον οποίο η έκθεση σε νέα και διαφορετικά κοινωνικοπολιτισμικά περιβάλλοντα μπορεί να προκαλεί αλλαγές στην αυτοεκτίμηση του ατόμου. Σύμφωνα με τον Martiny κ.σ. (2020), η μελλοντική έρευνα πρέπει να επικεντρωθεί στην ανάπτυξη κοινωνικών ταυτοτήτων και στάσεων για την ένταξη των μικρών παιδιών. Επιπλέον, η έρευνα μέχρι τώρα έχει επικεντρωθεί στην συντριπτική πλειονότητα σε έφηβους και ενήλικες μετανάστες ενώ η έρευνα για την ανάπτυξη της ταυτότητας των παιδιών μεταναστών είναι περιορισμένη. Θεωρούμε ότι ο χώρος της εκπαίδευσης μπορεί να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στη δημιουργία των κατάλληλων προϋποθέσεων αποδοχής, σεβασμού της διαφορετικότητας και συμμετρικής αλληλεπίδρασης των πολιτισμών.

Η παρούσα έρευνα είναι πρωτότυπη, γιατί δεν έχει διεξαχθεί παρόμοια έρευνα στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα με αποτέλεσμα να προσδοκεί να δώσει σημαντικές πληροφορίες και να συνδέσει τη διαδικασία επιπολιτισμού με την αυτοεκτίμηση και τη αίσθηση του ανήκειν. Η παρούσα έρευνα αναμένεται να συμβάλει στην παραγωγή γνώσης ως προς τη διαμόρφωση της εθνικής ταυτότητας και της αυτοεκτίμησης σε ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον. Σήμερα, η κυπριακή κοινωνία ως μια πολυπολιτισμική κοινωνία καλείται να αντιμετωπίσει την πολυμορφία

της και να οργανώσει σχέσεις μεταξύ των γηγενών και των μεταναστών για τη γόνιμη αλληλεπίδραση και συνύπαρξη των πολιτισμών τους.

Τέλος, το γεγονός ότι ζούμε σε μια ημικατεχόμενη πατρίδα και το άλυτο πολιτικό ζήτημα μας δημιουργεί την αναγκαιότητα διαφύλαξης της εθνικής μας ταυτότητας με κάθε τρόπο και βάζοντας τα θεμέλια μέσα από το εκπαιδευτικό μας σύστημα το οποίο πρέπει να καταστεί ευέλικτο και ευπροσάρμοστο στις απαιτήσεις των καιρών μας.

Η επικαιρότητα της συγκεκριμένης έρευνας έγκειται στο γεγονός ότι στην Κύπρο τις τελευταίες δεκαετίες υπάρχει αθρόα εισροή οικονομικών μεταναστών και πολιτικών προσφύγων. Όλοι οι μετανάστες έχουν διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, γεγονός που έχει επιπτώσεις σε διάφορες πτυχές της συμπεριφοράς και της ανάπτυξης της προσωπικότητάς τους στην χώρα υποδοχής. Στη συγκεκριμένη έρευνα επιχειρείται να συνδεθεί η θεωρία του επιπολιτισμού με την αυτοεκτίμηση και την εθνική ταυτότητα, το ανήκειν.

Η καινοτομία της έρευνας εντοπίζεται στο ότι επιχειρείται να διαφανεί ο ρόλος του πολιτισμού του μαθητή στον επιπολιτισμό, την εθνική ταυτότητα και την αυτοεκτίμηση, αλλά και πως επιδρά στην αλληλεπίδραση όλων των πιο πάνω η εκπαιδευτική πολιτική ΔΡΑ.Σ.Ε. Το κυπριακό σχολείο καλείται τα τελευταία χρόνια να διαχειριστεί τη μεγάλη ποικιλομορφία και διαφορετικότητα στην εκπαίδευση. Τα παιδιά με μεταναστευτική βιογραφία αποτελούν ένα σημαντικό μέρος των σχολικών μονάδων και πρέπει να διαμορφώσουμε προσδοκίες για τον επιπολιτισμό τους και την όσο το δυνατόν καλύτερη προσαρμογή τους στα σχολεία μας. Η παρούσα έρευνα είναι σημαντική, επειδή βοηθά να εξηγήσουμε τον τρόπο με τον οποίο η έκθεση σε νέα και διαφορετικά κοινωνικοπολιτισμικά περιβάλλοντα μπορεί να προκαλεί αλλαγές στην αυτοεκτίμηση του ατόμου. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας αναμένεται να συμβάλουν

στην παραγωγή γνώσης ως προς τη διαμόρφωση της εθνικής ταυτότητας και της αυτοεκτίμησης σε ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον.

Όσον αφορά στη μελέτη της εθνοτικής ταυτότητας, η ανασκόπηση στη βιβλιογραφία φανερώνει ότι οι περισσότερες μελέτες έχουν πραγματοποιηθεί στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής. Σύμφωνα με τη Lara (2018), ερευνητές διαπιστώνουν την ανάγκη να μελετηθεί η εθνοτική ταυτότητα σε άλλες χώρες του πλανήτη και διαπιστώνουν ότι τα αποτελέσματα της εμπειρικής έρευνας στις ΗΠΑ δεν πρέπει αυτομόχονα να εφαρμόζονται και σε άλλες κοινωνίες και να χρησιμοποιείται ως πλαίσιο αναφοράς για το συγκεκριμένο θέμα. Λαμβάνοντας όλα τα πιο πάνω υπόψη και την ιδιαιτερότητα της πατρίδας μας, ότι βρισκόμαστε σε μια ημικατεχόμενη κατάσταση από το 1974, τα θέματα εθνικής ταυτότητας χρήζουν ιδιαίτερης μελέτης στην κυπριακή κοινωνία. Η πραγματοποίηση μιας εμπειρικής έρευνας σε θέματα εθνικής ταυτότητας σε παιδιά προεφηβικής ηλικίας και στο κυπριακό πλαίσιο, που δεν έχει ξαναγίνει, είναι εξαιρετικά σημαντική για τη σωστή ανάπτυξη των μειονοτικών ομάδων αλλά και των πλειονοτικών ομάδων. Με μια ανασκόπηση στη βιβλιογραφία διαπιστώνει κανείς ότι οι ερευνητές επικεντρώθηκαν κυρίως σε μειονοτικές ομάδες και λιγότερο στις ομάδες πλειοψηφίας. Στη συγκεκριμένη έρευνα οι δύο ομάδες μειοψηφία και πλειοψηφία θα μελετηθούν παράλληλα, γιατί θεωρούμε ότι η εθνική ταυτότητα είναι επίσης σημαντική για την ομάδα της πλειονότητας, αφού αναπτύσσεται σε ένα πολυπολιτισμικό πλαίσιο και επιβάλλεται να κατανοήσουν τις άλλες πολιτισμικές ομάδες.

6. Μεθοδολογία έρευνας

6.1. Εισαγωγή

Στην Κύπρο τις τελευταίες δεκαετίες παρατηρείται αθρόα εισροή οικονομικών μεταναστών και πολιτικών προσφύγων. Σύμφωνα με τα στατιστικά στοιχεία του ΥΠΑΝ, την τελευταία σχολική χρονιά το ποσοστό των μαθητών με μεταναστευτική βιογραφία ήταν πολύ υψηλό, ανερχόταν στο 18,9% του συνολικού πληθυσμού στη δημοτική εκπαίδευση (http://www.moec.gov.cy/dde/diapolitismiki/statistika_dimotiki.html). Οι περισσότεροι μετανάστες, σύμφωνα με τα στατιστικά στοιχεία του ΥΠΑΝ (http://www.moec.gov.cy/dde/diapolitismiki/statistika_dimotiki.html), προέρχονται από τη Συρία, τη Ρουμανία, τη Βουλγαρία, τη Γεωργία και την Ελλάδα. Σύμφωνα με στατιστικά στοιχεία της Διεύθυνσης Δημοτικής Εκπαίδευσης, κατά τη σχολική χρονιά 2020-2021, ο αριθμός των μαθητών/ριών με μεταναστευτική βιογραφία που φοιτούν στα Δημοτικά Σχολεία της Κύπρου ανερχόταν σε 9838 σε σύνολο 52013 μαθητών/ριών (http://www.moec.gov.cy/dde/diapolitismiki/statistika_dimotiki.html).

Πίνακας 1

Παγκύπρια σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού στα Δημοτικά Σχολεία για τη σχολική χρονιά 2020-2021

Εθνικότητα	Ποσοστό μαθητών %
Ελληνοκύπριοι	80,71
Τουρκοκύπριοι	0,17
Μαρωνίτες	0,17
Αρμένιοι	0,03
Λατίνοι	0,01
Αλλοδαποί	18,92
ΣΥΝΟΛΟ	100,00

Όλοι οι μετανάστες έχουν διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, γεγονός που έχει επιπτώσεις σε διάφορες πτυχές της συμπεριφοράς και της ανάπτυξης της προσωπικότητάς τους στη χώρα υποδοχής τους. Σε αυτό το νέο πολιτισμικό περιβάλλον είναι πολύ σημαντικό να κατανοήσουμε τη δέσμευση που αισθάνονται οι άνθρωποι και τον τρόπο με τον οποίο αναπτύσσεται.

6.2 Επιλογή δείγματος

Το δείγμα μας αποτελείται από γηγενείς και μετανάστες, που φοιτούν σε δημοτικά σχολεία της Πάφου και της Λεμεσού, σε σχολεία ΔΡΑ.Σ.Ε. και μη ΔΡΑ.Σ.Ε. Η επιλογή των σχολείων αρχικά σχεδιάστηκε να γίνει με τυχαία δειγματοληψία, αλλά στη συνέχεια λόγω της πανδημίας αναγκαστήκαμε να καταφύγουμε σε στοχευμένη δειγματοληψία. Οι ιδιαίτερες συνθήκες της πανδημίας covid-19 δημιούργησαν μια πραγματικότητα με σοβαρές δυσκολίες στην επικοινωνία με τους γονείς των παιδιών και στην εξασφάλιση συναίνεσης για την συμμετοχή των παιδιών στην έρευνα. Κάποιες σχολικές μονάδες αρνήθηκαν συμμετοχή στην έρευνα, εξαιτίας μιας πολιτικής που εφάρμοζαν να απαγορεύουν την κυκλοφορία έντυπου υλικού εντός της σχολικής μονάδας. Το γεγονός αυτό, καθιστούσε αδύνατη την επικοινωνία μας με τους γονείς για ενημέρωσή τους σχετικά με την έρευνα μας και την εξασφάλιση της συναίνεσης συμμετοχής των παιδιών τους. Η ηλεκτρονική αμφίδρομη επικοινωνία με τους γονείς ήταν επίσης αδύνατη, γιατί δεν μπορούσαμε να εξασφαλίσουμε τα προσωπικά δεδομένα των παιδιών όπως τηλέφωνα και ηλεκτρονικές διευθύνσεις. Ακόμη, το χρονικό διάστημα κατά το οποίο η έρευνά μας βρισκόταν σε εξέλιξη

(Οκτώβριος – Δεκέμβριος 2020) υπήρχε υψηλός αριθμός κρουσμάτων στις σχολικές μονάδες που οδήγησε ακόμα και σε κλείσιμο κάποιων σχολείων.

Όλα τα πιο πάνω καθιστούσαν αδύνατη την είσοδο μας σε κάποιες σχολικές μονάδες, γι' αυτό στραφήκαμε στη στοχευμένη δειγματοληψία. Προχωρήσαμε με σχολικές μονάδες που δεν αντιμετώπιζαν προβλήματα με υψηλό αριθμό κρουσμάτων και δεν υπήρχε η ανασφάλεια, λόγω πανδημίας, για συμμετοχή σε έρευνα. Βέβαια, το ποσοστό των γονέων που συναίνεσαν στην έρευνα, σε κάποιες σχολικές μονάδες, δεν ήταν ιδιαίτερα υψηλό λόγω της γενικότερης επιδημιολογικής κατάστασης που επικρατούσε και της ψυχολογίας που απόρρεε. Το ποσοστό των γονέων που απάντησε θετικά στην επιστολή μας για συμμετοχή των παιδιών τους στην έρευνα δεν ήταν ιδιαίτερα υψηλό, περίπου 60%. Από το υπόλοιπο 40% οι περισσότεροι αδιαφόρησαν και δεν επέστρεψαν την επιστολή συναίνεσης, ενώ κάποιο μικρό ποσοστό απάντησε αρνητικά.

Τα σχολεία που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν Γ' Δημοτικό Σχολείο Πάφου (ΚΒ), Δ' Δημοτικό Σχολείο Πάφου, Ζ' Δημοτικό σχολείο Πάφου, Στ' Δημοτικό Σχολείο Πάφου, ΙΓ' Δημοτικό Σχολείο Πάφου, Δημοτικό Σχολείο Χλώρακας Β', Β' Δημοτικό Σχολείο Πάφου, Η' Δημοτικό Σχολείο Πάφου, Δημοτικό Σχολείο Τρεμιθούσας, Δημοτικό Σχολείο Στρουμπιού, Δημοτικό Σχολείο Ερήμης, Θ' Δημοτικό Σχολείο Λεμεσού και ΙΔ' Δημοτικό Σχολείο Λεμεσού. Τα πρώτα έξι ήταν σχολεία ΔΡΑ.Σ.Ε και τα υπόλοιπα σχολεία μη ΔΡΑ.Σ.Ε.

Πίνακας 2

Τα σχολεία του δείγματος με τον αριθμό μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα

	N
B' Δημοτικό Πάφου	37
<u>Γ' Δημοτικό Πάφου (ΚΒ)</u>	30
<u>Δ' Δημοτικό Πάφου</u>	25
Δημοτικό Σχολείο Κισόνεργας	45
Δημοτικό Σχολείο Ερήμης	42
<u>Ζ' Δημοτικό Πάφου</u>	21
Η' Δημοτικό Πάφου	80
Θ' Δημοτικό Λεμεσού	22
<u>ΙΓ' Δημοτικό Πάφου</u>	94
ΙΔ' Δημοτικό Λεμεσού	29
<u>Στ' Δημοτικό Πάφου</u>	74
Δημοτικό Σχολείο Στρουμπιού	7
Δημοτικό Σχολείο Τρεμιθούσας	18
<u>Δημοτικό Σχολείο Χλώρακας Β'</u>	39
Σύνολο μαθητών	563

6.3 Τα Δημογραφικά Χαρακτηριστικά του Δείγματος

Το δείγμα αποτελείται από 563 μαθητές των Ε' και Στ' τάξεων δημοτικού που φοιτούν σε δημοτικά σχολεία της Κύπρου. Στο σύνολο των συμμετεχόντων οι 286 ήταν μετανάστες και οι 277 ήταν γηγενείς. Οι 283 μαθητές φοιτούν σε σχολεία που είναι ΔΡΑ.Σ.Ε και οι 280 φοιτούν σε σχολεία ΜΗ ΔΡΑ.Σ.Ε. Από τους μαθητές που φοιτούν σε σχολεία ΔΡΑ.Σ.Ε οι 238 είναι μετανάστες και οι 45 γηγενείς, ενώ από τους μαθητές που φοιτούν σε σχολεία που δεν είναι ΔΡΑ.Σ.Ε οι 48 είναι μετανάστες και οι 232 είναι γηγενείς. Οι μετανάστες χωρίστηκαν σε δύο μεγάλες ομάδες με κριτήριο τη Γενεά μετανάστευσής τους, τους μετανάστες α' γενεάς και τους μετανάστες β' γενεάς. Όπως φαίνεται και στον πιο κάτω πίνακα οι μετανάστες β' γενεάς (158 μαθητές) ήταν περισσότεροι από τους μετανάστες α' γενεάς (128 μαθητές).

Πίνακας 3

Χαρακτηριστικά δείγματος ως προς τον τύπο σχολείου, το φύλο, τη γενεά μετανάστευσης, την τάξη και την αντιζοότητα ζωής

Παράγοντες	Κατηγορίες	Μαθητές με μεταναστευτική βιογραφία	Γηγενείς – Κύπριοι μαθητές
Τύπος Σχολείου	ΔΡΑ.Σ.Ε	238	45
	ΜΗ ΔΡΑ.Σ.Ε	48	232
Φύλο	Αγόρι	128	119
	Κορίτσι	158	158
Γενεά μετανάστευσης	α' γενεά	128	
	β' γενεά	158	
Έχεις δικό σου δωμάτιο;	Ναι	153	235
	Οχι	133	42
Τόπος Κατοικίας	Πόλη	234	161
	Επαρχία	52	116
Τάξη	Ε'	161	150
	ΣΤ'	125	56127
Σύνολο		286	277
Σύνολο δείγματος :		5 6 3	μ α θ η τ έ ς

6.4 Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Αρχικά ζητήθηκε άδεια από το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας και Αξιολόγησης του Υπουργείου Παιδείας, Πολιτισμού, Αθλητισμού και Νεολαίας για τη χορήγηση των ερωτηματολογίων σε σχολεία Δημοτικής Εκπαίδευσης. Στην αίτηση συμπεριλήφθησαν τα ερωτηματολόγια προς τους μαθητές, η γραπτή συγκατάθεση προς τους γονείς με ενημερωτική επιστολή με όλες τις σχετικές λεπτομέρειες για τη διεξαγωγή της έρευνας και οι ενημερωτικές επιστολές προς τους διευθυντές των σχολικών μονάδων.

Μετά την έγκριση του ΥΠΑΝ επικοινωνήσαμε τηλεφωνικώς με τους διευθυντές/ντριες των σχολείων που αποτελούσαν το δείγμα μας και τους ενημερώσαμε για την έρευνα. Με όσους και όσες δέχτηκαν να συμμετέχουν τα σχολεία του στην έρευνα, διευθετήσαμε μια πρώτη συνάντηση την ημέρα και την ώρα που προτιμούσαν, ώστε να τους εξηγήσουμε του στόχους και τη διαδικασία της έρευνας μας. Στη συνέχεια, ήρθαμε σε επαφή με τους εκπαιδευτικούς, τους ενημερώσαμε και ζητήσαμε τη συνεργασία τους. Τέλος, συμφωνήσαμε με το σχολείο για τις μέρες χορήγησης των ερωτηματολογίων και ορίσαμε σε κάθε σχολείο ένα εκπαιδευτικό-συντονιστή στον οποίο αφήσαμε τις δύο επιστολές, ενημερωτική και συναίνεσης, προς τους γονείς. Οι εκπαιδευτικοί-συντονιστές ανέλαβαν να δώσουν στα παιδιά την επιστολή με θέμα την ενημέρωση και τη συναίνεση συμμετοχής στην έρευνα για να την πάρουν στους γονείς-κηδεμόνες τους. Η ενημερωτική επιστολή περιλάμβανε την ενημέρωση για τον σκοπό διεξαγωγής της έρευνας, τις διαδικασίες συλλογής δεδομένων, το περιεχόμενο των εργαλείων συλλογής δεδομένων και τον απαιτούμενο χρόνο για τη συλλογή των δεδομένων. Αφού επέστρεψαν τη συγκατάθεση συμμετοχής υπογεγραμμένη, τόσο από τους γονείς-κηδεμόνες αλλά και από τους ίδιους τους μαθητές, καθορίστηκε μια μέρα για τη συλλογή των δεδομένων σε συνεννόηση με τη διεύθυνση του σχολείου.

Αποφασίσαμε να ορίσουμε ένα εκπαιδευτικό - συντονιστή σε κάθε σχολείο ο οποίος ενημερώθηκε διεξοδικά για τον τρόπο χορήγησης των ερωτηματολογίων και ήταν σε συνεχή επικοινωνία με την ερευνήτρια. Με τους εκπαιδευτικούς-συντονιστές κάθε σχολείου είχε γίνει μια συνάντηση από πριν και είχαν ενημερωθεί διεξοδικά για θέματα που αφορούσαν στην ορθή χορήγηση των ερωτηματολογίων. Αρχικά έγινε διασαφήνιση των εννοιών «γηγενής» και «μετανάστης» για τον ορθό τρόπο ταξινόμησης των παιδιών στις δύο αυτές κατηγορίες. Με τον όρο γηγενής αναφερόμαστε στα παιδιά που έχουν και τους δύο γονείς τους Κύπριους, ενώ με τον όρο μετανάστης τα παιδιά που έχουν μεταναστευτική βιογραφία είτε από τους δύο γονείς είτε από τον ένα. Ένα θέμα που προέκυψε ήταν η ταξινόμηση των παιδιών που είχαν γονείς Κύπριους μετανάστες. Οι γονείς αυτών των παιδιών είχαν γεννηθεί εκτός Κύπρου από Κύπριους γονείς που μετανάστευσαν για κάποιο χρονικό διάστημα και στη συνέχεια επαναπατρίστηκαν. Αυτά τα παιδιά τοποθετήθηκαν στην κατηγορία γηγενείς, γιατί είναι γνωστό ότι η κυπριακή ομογένεια του εξωτερικού διατηρεί με σθένος την πολιτισμική ταυτότητα, τη γλώσσα και τη θρησκεία. Αυτή η διάκριση έγινε με τη βοήθεια των δασκάλων τους οι οποίοι γνωρίζουν πολύ καλά τους ίδιους αλλά και το οικογενειακό τους υπόβαθρο. Για τον ίδιο λόγο, ζητήσαμε από τους εκπαιδευτικούς να παραμείνουν στις τάξεις τους κατά τη διάρκεια χορήγησης των ερωτηματολογίων. Ο εκπαιδευτικός της τάξης φώναζε τα ονόματα των μαθητών από τον κατάλογο και μαζί με τον εκπαιδευτικό-συντονιστή έδιναν το ερωτηματολόγιο (για γηγενείς ή για μετανάστες) σε κάθε μαθητή.

Για τη χορήγηση των ερωτηματολογίων χρειάστηκαν 80 λεπτά. Υπήρξε πλήρης διασφάλιση της ανωνυμίας των μαθητών. Κατά τη διάρκεια της χορήγησης τους οι δύο εκπαιδευτικοί, εκπαιδευτικός-συντονιστής και εκπαιδευτικός τάξης, βρίσκονταν στην αίθουσα διδασκαλίας και προσέφεραν διευκρινήσεις στους μαθητές όπου χρειαζόταν. Παρατηρήσαμε ότι

οι μαθητές με μεταναστευτική βιογραφία, λόγω φτωχού λεξιλογίου, ζήτησαν περισσότερες διευκρινήσεις. Γενικά σε όλους τους μαθητές δεν φάνηκε δύσκολο και ευχαριστήθηκαν που συμμετείχαν. Οι διαφορετικές εκπαιδευτικές δραστηριότητες τα τελευταία τρία χρόνια, λόγω κορωνοιού, είναι μειωμένες και γι' αυτό τα παιδιά αντιμετώπισαν τη συγκεκριμένη δραστηριότητα με ενθουσιασμό.

6.5 Ψυχομετρικά εργαλεία

Τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν έχουν την μορφή ερωτηματολογίου αυτοαναφοράς και στο σύνολο τους ήταν πέντε διαφορετικά που αναφέρονταν στις υπό διερεύνηση έννοιες. Οι γηγενείς απάντησαν σε τέσσερα ερωτηματολόγια, ενώ οι μαθητές με μεταναστευτική βιογραφία σε πέντε ερωτηματολόγια. Το ερωτηματολόγιο που δόθηκε μόνο στους μαθητές με μεταναστευτική βιογραφία ήταν αυτό που περιείχε την κλίμακα επιπολιτισμού FRACC-C (Frankfurt Acculturation Scale for Children).

6.5.1 Ερωτηματολόγιο δημογραφικών στοιχείων

Το ερωτηματολόγιο συλλογής προσωπικών δεδομένων είναι αυτοσχέδιο από την ερευνήτρια και αποτελείται από 13 υποερωτήσεις που αφορούν δημογραφικά στοιχεία όπως το φύλο, η ηλικία, η καταγωγή, η γενεά μετανάστευσης, το μορφωτικό επίπεδο των γονιών, το επάγγελμα των γονιών, τον τόπο διαμονής και την αντιξοότητα ζωής.

6.5.2 Κλίμακα επιπολιτισμού του Nguyen and Von Eye

Ο επιπολιτισμός ερευνήθηκε με το εργαλείο επιπολιτισμού των Nguyen and Von Eye (2002) προσαρμοσμένο από τη Δρ Μόττη Στεφανίδη. Οι μετανάστες και οι γηγενείς μαθητές συμπλήρωσαν 22 από τις 50 ερωτήσεις επιπολιτισμού από την κλίμακα επιπολιτισμού των Nguyen and Von Eye (2002) για να αξιολογηθεί ο προσανατολισμός στη χώρα υποδοχής (ελληνοκυπριακός πολιτισμός) και ο προσανατολισμός στον πολιτισμό της χώρας καταγωγής τους (Συρία, Ρουμανία, Βουλγαρία, Γεωργία). Οι ερωτήσεις αφορούσαν τις επαφές με τους ομοεθνείς τους και με τους Ελληνοκύπριους. Η κλίμακα εξετάζει τις κοινωνικές σχέσεις των μαθητών σε τρεις τομείς:

- Την ομαδική αλληλεπίδραση, δηλαδή τις σχέσεις με τις άλλες ομάδες (π.χ. Οι πιο πολλοί μου φίλοι είναι Κύπριοι/ Οι πιο πολλοί από τους φίλους μου είναι συμπατριώτες μου/ Μου αρέσει να πηγαίνω σε πάρτυ και εκδηλώσεις που κάνουν Κύπριοι).
- Τον καθημερινό τρόπο ζωής (π.χ. Μου αρέσει να τρώω φαγητό όπως το φτιάχνουν οι συμπατριώτες μου/ Μου αρέσει να τρώω φαγητό όπως το φτιάχνουν στην Κύπρο) και

- Τη συνολική εμπλοκή στον πολιτισμό (π.χ. Ως προς τη συμπεριφορά και τις αξίες μου νιώθω ότι είμαι σαν τους συμπατριώτες μου/ Ως προς τη συμπεριφορά και τις αξίες μου νιώθω ότι είμαι Κύπριος).

Στους μαθητές με μεταναστευτική βιογραφία δόθηκε μια κλίμακα στην οποία οι 11 πρώτες ερωτήσεις αναφέρονταν στον προσανατολισμό της χώρας καταγωγής τους (Cronbach $\alpha = 0,90$) και οι υπόλοιπες 11 στον προσανατολισμό στη χώρα υποδοχής τους (Cronbach $\alpha = 0,89$). Αναπτύχθηκαν δύο εκδόσεις της κλίμακας: μια έκδοση για μαθητές κυπριακής καταγωγής, γηγενείς, και μια για τους μαθητές με μεταναστευτική βιογραφία. Στους γηγενείς - Κύπριους μαθητές δόθηκε η ίδια κλίμακα αλλά προσαρμοσμένη, όπου οι 11 πρώτες αναφέρονταν στον πολιτισμό της χώρας καταγωγής τους και οι υπόλοιπες 11 στον προσανατολισμό της χώρας καταγωγής των συνομήλικων συμμαθητών τους.

6.5.3 Κλίμακα Εθνικής Ταυτότητας

Η Εθνική Ταυτότητα ερευνήθηκε με το εργαλείο The Multigroup Ethnic Identity Measure (MEIM) της J.S.Phinney (2003) το οποίο μετρά ατομικές στάσεις, συμπεριφορές και συναισθήματα σε σχέση με την εθνική ομάδα. Η Phinney (2003) όρισε την εθνική ταυτότητα ως "μια δυναμική, πολυδιάστατη κατασκευή που αναφέρεται στην ταυτότητα του εαυτού ως μέλος μιας εθνοτικής ομάδας". Η κλίμακα αποτελείται από 12 προτάσεις οι οποίες λαμβάνουν υπόψη την αντίληψη των ατόμων για την εθνότητα τους και τη σημασία που δίνουν σε αυτή στη ζωή τους, ανεξάρτητα από την πραγματική ατομική τους εμπλοκή. Η εθνική ταυτότητα αποτελείται από δύο παράγοντες- υποομάδες την εξερεύνηση και τη δέσμευση.

- Η εξερεύνηση αναφέρεται στις προσπάθειες που καταβάλει κάποιος για να μάθει περισσότερα για την εθνοτική του ομάδα και τη συμμετοχή του σε εθνικές πολιτισμικές καταστάσεις.
- Η δέσμευση αναφέρεται στη θετική επιβεβαίωση της εθνοτικής ομάδας και στην έντονη αίσθηση του ανήκειν.

Η κλίμακα αυτή δόθηκε τόσο στους γηγενείς όσο και στα παιδιά με μεταναστευτική βιογραφία. Από τις 12 δηλώσεις οι πέντε αναφέρονται στην αναζήτηση της εθνικής ταυτότητας (π.χ. Αφιέρωσα χρόνο προσπαθώντας να μάθω περισσότερα για την εθνικότητα μου όπως την ιστορία της, την παράδοση, τα ήθη και τα έθιμα) και οι υπόλοιπες επτά στην επιλογή-δέσμευση, την αίσθηση του ανήκειν ως προς την εθνική ταυτότητα (Έχω μια ξεκάθαρη εικόνα της εθνικότητας μου και τι σημαίνει αυτή για μένα).

6.5.4 Κλίμακα Αυτοεκτίμησης για Παιδιά Ανεξάρτητη Πολιτισμικών Παραγόντων

Η Αυτοεκτίμηση ερευνήθηκε με την κλίμακα Αυτοεκτίμησης για Παιδιά Ανεξάρτητη Πολιτισμικών Παραγόντων (Culture-Free Self Esteem Inventory for Children) του Battle προσαρμοσμένη από τους Κλεφτάρα και Διδασκάλου (2009). Η κλίμακα αυτή αποτελείται από 30 προτάσεις που εκτιμούν τις αντιλήψεις ενός παιδιού ή εφήβου για τις ικανότητες/δεξιότητες, τις στάσεις και τις αξίες του, όπως αυτές συνδέονται με τη νοημοσύνη, το σχολείο και τις ακαδημαϊκές -σχολικές ικανότητες του. Η κλίμακα αυτή δόθηκε τόσο στους γηγενείς όσο και στα παιδιά με μεταναστευτική βιογραφία.

Οι 30 προτάσεις χωρίζονται σε πέντε υποκλίμακες:

- Τη γενική αυτοεκτίμηση (π.χ. συνήθως αποτυγχάνω όταν προσπαθώ να κάνω σημαντικά πράγματα).
- Την κοινωνική αυτοεκτίμηση (π.χ. Έχω λίγους φίλους μόνο).
- Τη σχολική αυτοεκτίμηση (π.χ. Είμαι αποτυχημένος/η στο σχολείο).
- Την αυτοεκτίμηση σε σχέση με τους γονείς (π.χ. Περνάω πολύ καλά με τους γονείς μου).
- Την κλίμακα ψεύδους (π.χ. Δεν έχω πάρει ποτέ κάτι που δεν μου ανήκει)

Η υποκλίμακα ψεύδους έχει στόχο να εκτιμήσει την ειλικρίνεια ενός παιδιού και δίνει μια ένδειξη για το πόσο ειλικρινά απάντησε συνολικά στην κλίμακα. Το αποτέλεσμα της υποκλίμακας αυτής δεν προστίθεται στη συνολική βαθμολογία, αλλά δείχνει το βαθμό αμυντικότητας στις κοινωνικά επιθυμητές ενέργειες. Η συγκεκριμένη κλίμακα παρουσιάζει καλή εγκυρότητα περιεχομένου και καλή συγχρονική εγκυρότητα.

6.5.5 Κλίμακα επιπολιτισμού FRACC-C (Frankfurt Acculturation Scale for Children)

Η κλίμακα FRACC-C (Frankfurt Acculturation Scale for Children) των Frankenberg and Bongard (2012) δόθηκε μόνο στα παιδιά με μεταναστευτική βιογραφία με στόχο να μετρήσουμε τις δύο διαστάσεις του επιπολιτισμού: στάσεις απέναντι στον πολιτισμό της χώρας υποδοχής και

στον πολιτισμό της χώρας καταγωγής. Αποτελείται από 12 προτάσεις οι οποίες χωρίζονται σε δύο υποκλίμακες:

- Οι πρώτες έξι αναφέρονται στον προσανατολισμό στην κουλτούρα της χώρας καταγωγής (π.χ. Μου αρέσει όταν ταξιδεύουμε στην άλλη χώρα μας) και
- Οι υπόλοιπες έξι στον προσανατολισμό στην κουλτούρα της χώρας διαμονής – Κύπρος (π.χ. Οι γονείς μιλούν μαζί μου ελληνικά).

6.6 Επεξεργασία δεδομένων

6.6.1 Ερωτηματολόγιο δημογραφικών στοιχείων

Το ερωτηματολόγιο των δημογραφικών στοιχείων αποτελείται από 13 ερωτήματα εκ των οποίων τα τρία έχουν από ένα υποερώτημα. Οι περισσότερες ερωτήσεις ήταν κλειστού τύπου και τα παιδιά έπρεπε να επιλέξουν την απάντηση που τους αντιπροσώπευε. Υπήρχαν έξι ερωτήματα στα οποία έπρεπε οι μαθητές να δώσουν την απάντησή τους. Τα ερωτήματα αυτά αφορούσαν:

- Τη χώρα γέννησης των συμμετεχόντων
- Τη χώρα καταγωγής του πατέρα τους
- Τη χώρα καταγωγής της μητέρα τους
- Το επάγγελμα της μητέρας τους
- Το επάγγελμα του πατέρα τους
- Την περιοχή της πόλης που ζουν

6.6.2 Κλίμακα Επιπολιτισμού του Nguyen and Von Eye

Η επεξεργασία των δεδομένων της κλίμακας επιπολιτισμού του Nguyen and Von Eye έγινε με τρεις διαφορετικούς τρόπους. Αρχικά κατηγοριοποιήσαμε τις 22 δηλώσεις-ερωτήσεις σε δύο υποκλίμακες με κριτήριο τον πολιτισμό που επιλέγουν και προσανατολίζονται οι μαθητές όπως φαίνεται πιο κάτω:

- Προσανατολισμός στον πολιτισμό της χώρας καταγωγής (Αύξων αριθμός ερώτησης 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11)
- Προσανατολισμός στον πολιτισμό της χώρας υποδοχής (για μετανάστες)/ Προσανατολισμός στον πολιτισμό άλλων χωρών (για γηγενείς) (Αύξων αριθμός ερώτησης 12,13,14,15,16,17,18,19,20,21,22)

Στη συνέχεια οι 22 δηλώσεις- ερωτήσεις κατηγοριοποιήθηκαν σε τρεις υποκλίμακες με σκοπό να ερευνήσουμε την κοινωνική προσαρμογή και την εμπλοκή στον πολιτισμό τόσο των μεταναστών όσο και των γηγενών. Οι τρεις υποκλίμακες ήταν:

- Ομαδική αλληλεπίδραση (Αύξων αριθμός ερώτησης 1,2,3,8,9,12,13,14,19,20)
- Καθημερινός τρόπος ζωής (Αύξων αριθμός ερώτησης 4,5,10,11,15,16,21,22)
- Συνολική εμπλοκή στον πολιτισμό (Αύξων αριθμός ερώτησης 6,7,17,18)

Τέλος οι 22 δηλώσεις- ερωτήσεις ομαδοποιήθηκαν σε έξι υποκλίμακες με στόχο να ερευνήσουμε την κοινωνική προσαρμογή και την εμπλοκή στον πολιτισμό ανάμεσα στις δύο ομάδες παιδιών, τους μετανάστες και τους γηγενείς.

Για τους μετανάστες οι ομαδοποιήσεις των δηλώσεων ήταν όπως φαίνεται πιο κάτω:

- Ομαδική αλληλεπίδραση με συμπατριώτες (Αύξων αριθμός ερώτησης 1,2,3,8,9)
- Ομαδική αλληλεπίδραση με Κύπριους (Αύξων αριθμός ερώτησης 12,13,14,19,20)
- Καθημερινός τρόπος ζωής με συμπατριώτες (Αύξων αριθμός ερώτησης 4,5,10,11)
- Καθημερινός τρόπος ζωής με Κύπριους (Αύξων αριθμός ερώτησης 15,16,21,22)
- Συνολική εμπλοκή στον πολιτισμό της χώρας καταγωγής (Αύξων αριθμός ερώτησης 6,7)
- Συνολική εμπλοκή στον κυπριακό πολιτισμό (Αύξων αριθμός ερώτησης 17,18)

Για τους γηγενείς οι ομαδοποιήσεις των δηλώσεων ήταν όπως φαίνεται πιο κάτω:

- Ομαδική αλληλεπίδραση με συμπατριώτες (Αύξων αριθμός ερώτησης 1,2,3,8,9)

- Ομαδική αλληλεπίδραση με παιδιά από άλλες χώρες (Αύξων αριθμός ερώτησης 12,13,14,19,20)
- Καθημερινός τρόπος ζωής με συμπατριώτες (Αύξων αριθμός ερώτησης 4,5,10,11)
- Καθημερινός τρόπος ζωής με παιδιά από άλλες χώρες (Αύξων αριθμός ερώτησης 15,16,21,22)
- Συνολική εμπλοκή στον κυπριακό πολιτισμό (Αύξων αριθμός ερώτησης 6,7)
- Συνολική εμπλοκή στον πολιτισμό άλλων χωρών (Αύξων αριθμός ερώτησης 17,18)

6.6.3 Κλίμακα Εθνικής Ταυτότητας

Το ερωτηματολόγιο Εθνικής Ταυτότητας αποτελείται από 12 δηλώσεις από τις οποίες οι πέντε αναφέρονται στην αναζήτηση της εθνικής ταυτότητας (π.χ. Αφιέρωσα χρόνο προσπαθώντας μάθω περισσότερα για την εθνικότητα μου όπως την ιστορία της, την παράδοση, τα ήθη και τα έθιμα) και οι υπόλοιπες επτά στην επιλογή-δέσμευση, την αίσθηση του ανήκειν ως προς την εθνική ταυτότητα (Έχω μια ξεκάθαρη εικόνα της εθνικότητας μου και τι σημαίνει αυτή για μένα). Οι δύο υποκλίμακες είναι:

- Αναζήτηση εθνικής ταυτότητας που αποτελεί μια αναπτυξιακή, γνωστική διαδικασία.

- Δέσμευση εθνικής ταυτότητας που αποτελεί μια συναισθηματική, συμπεριφορική διαδικασία.

Οι δύο παράγοντες στην τρέχουσα κλίμακα περιλαμβάνουν τις εξής ερωτήσεις: Ο παράγοντας της Αναζήτησης της Εθνικής ταυτότητας αντιστοιχεί στις ερωτήσεις 1, 2, 4, 8, και 10. Ο παράγοντας της Δέσμευσης της Εθνικής ταυτότητας αντιστοιχεί στις ερωτήσεις 3, 5, 6, 7, 9, 11, 12.

6.6.4 Κλίμακα Αυτοεκτίμησης για Παιδιά Ανεξάρτητη Πολιτισμικών Παραγόντων

Η Κλίμακα Αυτοεκτίμησης για Παιδιά Ανεξάρτητη Πολιτισμικών Παραγόντων αποτελείται από 30 προτάσεις-ερωτήσεις που παρουσιάζονται μαζί ως ένα σύνολο και υπάρχουν για την καθεμιά δύο επιλογές απάντησης: «ναι» ή «όχι». Οι 30 προτάσεις χωρίζονται σε πέντε υποκλίμακες όπως φαίνεται πιο κάτω:

- Γενική αυτοεκτίμηση (Αύξων αριθμός πρότασης-ερώτησης 1, 7, 10, 11, 13, 15, 19, 20, 24, 30).
- Κοινωνική αυτοεκτίμηση (Αύξων αριθμός πρότασης-ερώτησης 2, 5, 14, 21, 23).
- Ακαδημαϊκή-σχολική αυτοεκτίμηση (Αύξων αριθμός πρότασης-ερώτησης 3, 8, 16, 22, 28).
- Αυτοεκτίμηση σε σχέση με τους γονείς (Αύξων αριθμός πρότασης-ερώτησης 6, 9, 17, 25, 29).

- Κλίμακα ψεύδους-αμυντικότητας (προτάσεις: 4, 12, 18, 26, 27). Η υποκλίμακα αυτή έχει στόχο να εκτιμήσει την ειλικρίνεια του παιδιού.

6.6.5 Κλίμακα επιπολιτισμού FRACC-C (Frankfurt Acculturation Scale for Children)

Η κλίμακα FRACC-C (Frankfurt Acculturation Scale for Children) των Frankenberg and Bongard αποτελείται από 12 προτάσεις οι οποίες χωρίζονται σε δύο υποκλίμακες: οι πρώτες έξι αναφέρονται στον προσανατολισμό στην κουλτούρα της χώρας καταγωγής και οι υπόλοιπες έξι στον προσανατολισμό στην κουλτούρα της χώρας διαμονής – Κύπρος.

- Προσανατολισμός στον πολιτισμό της χώρας καταγωγής (Αύξων αριθμός ερώτησης 2, 4, 6, 8, 11, 12).
- Προσανατολισμός στον πολιτισμό της χώρας διαμονής (Αύξων αριθμός ερώτησης 1, 3, 5, 7, 9, 10).

6.7 Ανάλυση δεδομένων

6.7.1. Η Ανεξάρτητη μεταβλητή «Χώρα Καταγωγής»

Τα ευρήματα της έρευνάς μας που αφορούσαν τη Χώρα Καταγωγής των παιδιών με μεταναστευτική βιογραφία είχαν συλλεχθεί από τις δύο ανεξάρτητες μεταβλητές: «χώρα καταγωγής μητέρας» και «χώρα καταγωγής πατέρα». Κατά τη διάρκεια της ανάλυσης των δεδομένων μας κρίθηκε αναγκαίο να προβούμε σε μια διαφοροποιημένη ανάλυση, σε σχέση με

τις άλλες ανεξάρτητες μεταβλητές της έρευνάς μας. Η μεγάλη ποικιλομορφία που παρουσιάζει ο πληθυσμός της Κύπρου τα τελευταία χρόνια σκιαγραφήθηκε στα αποτελέσματά μας, με ένα μεγάλο εύρος απαντήσεων που λάβαμε από τους μαθητές. Συγκεκριμένα, οι μαθητές δήλωσαν 31 διαφορετικές χώρες ως χώρες καταγωγής του πατέρα ή της μητέρας τους. Βεβαίως, αυτό οφειλόταν στο γεγονός ότι δεν έγινε συστηματική επιλογή μιας συγκεκριμένης εθνικής ομάδας στο δείγμα μας αφενός γιατί είχαμε ως σκοπό να διαφανεί η αλληλεπίδραση των διαφορετικών εθνικών ομάδων και αφετέρου λόγω των συνθηκών της πανδημίας στις οποίες διεξήχθει η έρευνα.

Αρχικά, αποφασίστηκε να κατηγοριοποιηθούν οι χώρες καταγωγής των μεταναστών σε ομάδες με κριτήριο τη γεωγραφική τους θέση και τη γειτνίασή τους. Λάβαμε υπόψιν μας ότι στις γειτονικές χώρες επιδρούν τα ίδια γεωγραφικά χαρακτηριστικά στη διαμόρφωση του τρόπου ζωής και υπάρχει συνεχής επικοινωνία που ευνοεί την ανταλλαγή πολιτισμικών στοιχείων. Με βάση το πιο πάνω κριτήριο δημιουργήσαμε τις πιο κάτω οχτώ ομάδες:

- Κύπρος
- Γεωργία
- Ελλάδα
- Πολωνία-Γερμανία-Ηνωμένο Βασίλειο
- Ρουμανία – Βουλγαρία
- Ρωσία-Ουκρανία
- Συρία
- Άλλη χώρα

Στην κατηγορία «Άλλη χώρα» ομαδοποιήσαμε τις χώρες καταγωγής των μαθητών που παρατηρήσαμε ότι είχαν συνολικό ≤ 3 . Οι χώρες αυτές ήταν η Αρμενία, η Βενεζουέλα, η Γαλλία,

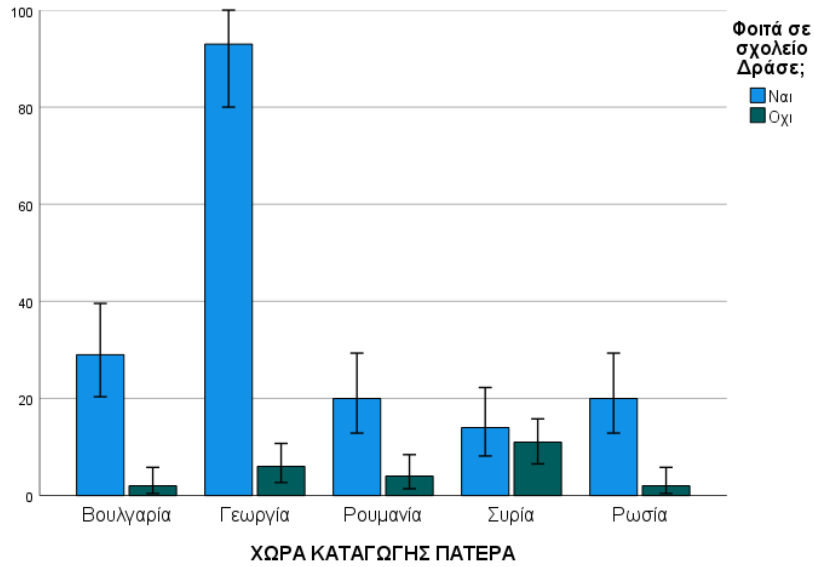
η Γερμανία, η Εσθονία, η Ινδία, η Ιορδανία, το Ιράκ, η Κίνα, ο Λίβανος, η Μπακλαντές, η Νότια Αφρική, η Ουγγαρία, η Ουκρανία, η Περσία, η Τουρκία, η Τυνησία, η Αλβανία, η Ζιμπάμπουε, το Ισραήλ, η Λετονία, η Λιθουανία, το Μαρόκο, η Μολδαβία και η Σριλάνκα.

Στη συνέχεια, κάναμε έλεγχο των δεδομένων μας και παρατηρήσαμε ότι τα παιδιά με Χώρα Καταγωγής είτε μητέρας είτε πατέρα την Ελλάδα συμπεριφέρονταν με παρόμοιο τρόπο με τους γηγενείς (Κύπριους), γι' αυτό αποφασίστηκε η συγκεκριμένη ομάδα να αφαιρεθεί από τον παράγοντα Χώρα Καταγωγής που αφορούσε τους μετανάστες. Επίσης, στην ανάλυση που έγινε παρατηρήθηκε ότι ο μικρός αριθμός παιδιών από διάφορες χώρες δεν εξυπηρετούσε στην έγκυρη εξαγωγή συμπερασμάτων.

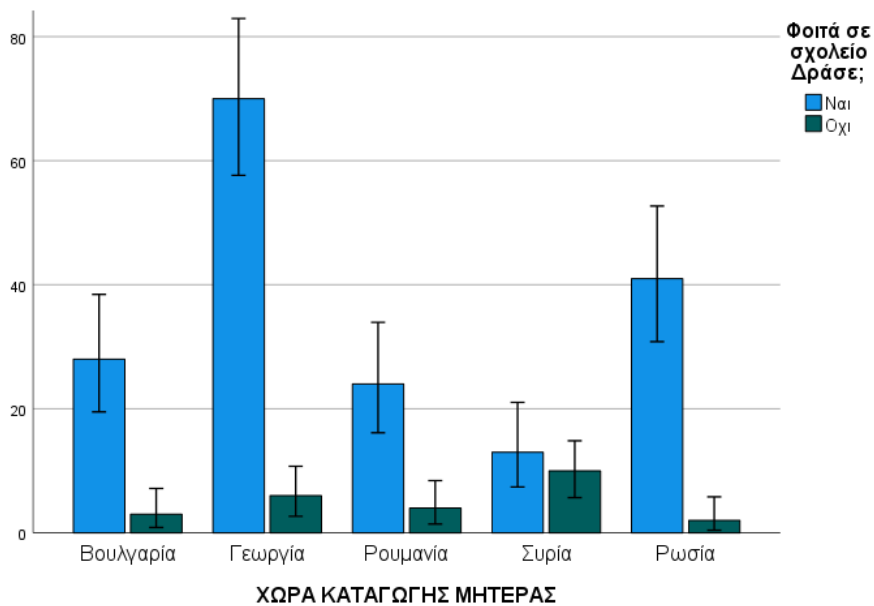
Για τους πιο πάνω λόγους αποφασίστηκε να εστιαστεί η έρευνά μας στις πέντε πολυπληθέστερες εθνικές ομάδες μεταναστών που φοιτούν στα δημόσια δημοτικά σχολεία. Οι πέντε αυτές ομάδες, σύμφωνα με την στατιστική έρευνα του υπουργείου Παιδείας, συμπίπτουν με τις πολυπληθέστερες εθνικές ομάδες του δείγματος της έρευνάς μας, που αναφέρουν οι μαθητές ως Καταγωγή Πατέρα (Εικόνα 2) και ως Καταγωγή Μητέρας (Εικόνα 3), και είναι: Γεωργία, Βουλγαρία, Ρουμανία, Ρωσία και Συρία.

Εικόνα 2

Περιγραφικά στατιστικά μέτρα της ανεξάρτητης μεταβλητής Χώρα Καταγωγής Πατέρα.

**Εικόνα 3**

Περιγραφικά στατιστικά μέτρα της ανεξάρτητης μεταβλητής Χώρα Καταγωγής Πατέρα.



Αφού είχαν καταγραφεί τα δεδομένα των δύο ανεξάρτητων μεταβλητών Χώρα Καταγωγής Μητέρας και Χώρα Καταγωγής Πατέρα, δημιουργήθηκε μια νέα ανεξάρτητη μεταβλητή που ονομάστηκε «Εθνική Ομάδα Καταγωγής» (Πίνακας 4, Εικόνα 4). Σε αυτή συμπεριλάβαμε τους μαθητές που είχαν Κοινή Χώρα Καταγωγής Μητέρας και Πατέρα, τις Εθνικές Ομάδες Καταγωγής της Γεωργίας, της Βουλγαρίας, της Ρουμανίας, της Ρωσίας και της Συρίας. Αυτό έγινε για να έχουμε αξιόπιστα ευρήματα και να εξάγουμε ξεκάθαρα συμπεράσματα.

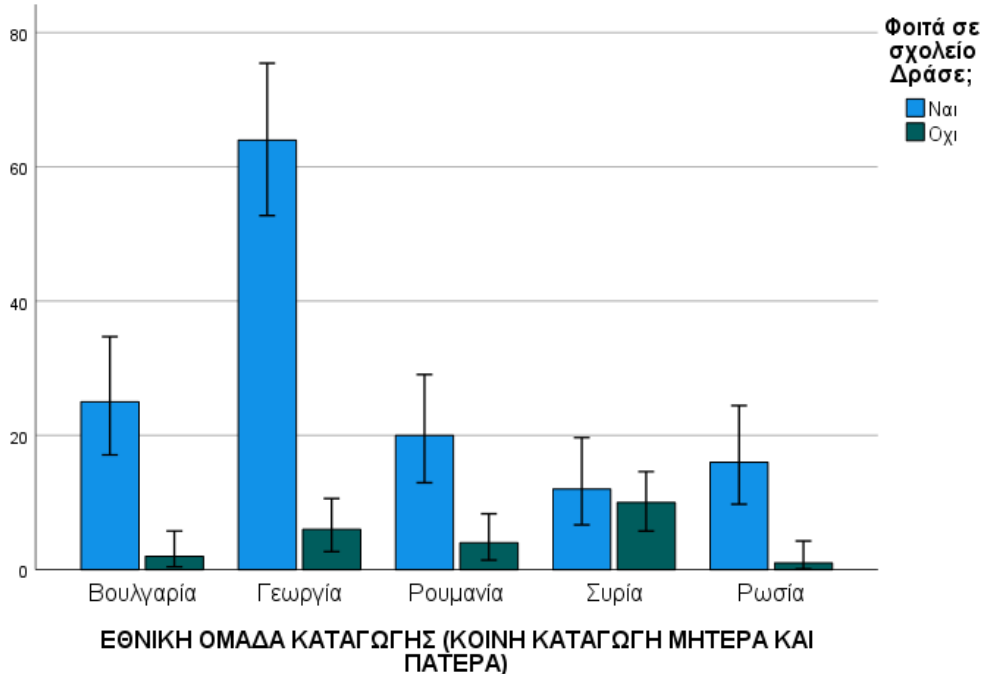
Πίνακας 4

Κατανομή συχνοτήτων ως προς τη ανεξάρτητη μεταβλητή «χώρα καταγωγής μητέρας», «χώρα καταγωγής πατέρα» και «Εθνική Ομάδα Καταγωγής»

Εθνική ομάδα	Χώρα καταγωγής μητέρας	Χώρα καταγωγής πατέρα	ΕΘΝΙΚΗ ΟΜΑΔΑ ΚΑΤΑΓΩΓΗΣ
Βουλγαρία	31	31	27(16.9%)
Γεωργία	76	99	70(43.7%)
Ρουμανία	28	24	24(15%)
Ρωσία	43	22	17(13.8%)
Συρία	23	25	22(10.6%)
Σύνολο	201	201	160(100%)

Εικόνα 4

Περιγραφικά στατιστικά μέτρα της ανεξάρτητης μεταβλητής «Εθνική Ομάδα Καταγωγής».



Επίσης, έχει παρατηρηθεί ότι τα παιδιά με μεταναστευτική βιογραφία και κοινή καταγωγή των γονέων τους από Βουλγαρία, Γεωργία, Ρουμανία, Ρωσία φοιτούσαν στη συντριπτική πλειοψηφία τους – ποσοστό πάνω 90% - σε σχολεία ΔΡΑ.Σ.Ε ενώ αντίστοιχα οι Σύριοι φαίνεται να φοιτούν σχεδόν ισάριθμα σε σχολεία ΔΡΑ.Σ.Ε και ΜΗ ΔΡΑ.Σ.Ε (Πίνακας 5). Τα παιδιά από τη Συρία φαίνεται να μην έχουν προτίμηση σε συγκεκριμένο τύπο σχολείου, ενώ οι υπόλοιπες εθνικές ομάδες φαίνεται να προτιμούν τη φοίτηση σε σχολεία ΔΡΑ.Σ.Ε. Για το λόγο αυτό, ο παράγοντας τύπος σχολείου (ΔΡΑ.Σ.Ε – ΜΗ ΔΡΑ.Σ.Ε) αποφασίστηκε να ελεγχθεί μόνο για την ομάδα των Συρίων σε σχέση με τις όποιες εξαρτημένες μεταβλητές.

Πίνακας 5

Κατανομή συχνοτήτων και ποσοστών ως προς τη ανεξάρτητη μεταβλητή «κοινή χώρα καταγωγής μητέρας-πατέρα» και τύπο σχολείου

	ΒΟΥΛΓΑΡΙΑ		ΓΕΩΡΓΙΑ		ΡΟΥΜΑΝΙΑ		ΣΥΡΙΑ		ΡΩΣΙΑ	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
ΔΡΑ.Σ.Ε	25	92.6	64	91.4	20	83.3	12	54.5	16	94.1
ΜΗ ΔΡΑ.Σ.Ε	2	7.4	6	8.6	4	16.7	10	45.5	1	5.9

6.7.2 Κλίμακα Επιπολιτισμού του Nguyen and Von Eye

Στην Κλίμακα Επιπολιτισμού του Nguyen and Von Eye (2002) η κάθε δήλωση επιλογή-απάντηση αξιολογήθηκε σε μια κλίμακα πέντε βαθμών από το 1 μέχρι το 5. Η επιλογή 1 αντιστοιχούσε στο σχεδόν καθόλου και στη βαθμολόγηση έπαιρνε 1 βαθμό, η επιλογή 2 αντιστοιχούσε στο σπάνια και έπαιρνε 2 βαθμούς, η επιλογή 3 αντιστοιχούσε στο μερικές φορές και έπαιρνε 3 βαθμούς, η επιλογή 4 αντιστοιχούσε στο συχνά και έπαιρνε 4 βαθμούς και η επιλογή 5 αντιστοιχούσε στο σχεδόν πάντα και έπαιρνε 5 βαθμούς.

Στη συνέχεια βρήκαμε το μέσο όρο κάθε υποκλίμακας, μετρήσαμε ανεξάρτητα τις δύο διαστάσεις του πολιτισμού: στάσεις απέναντι στον πολιτισμό της χώρας υποδοχής και στον πολιτισμό της χώρα υποδοχής και ερμηνεύσαμε τα δεδομένα μας μέσα στο υφιστάμενο κοινωνικό πλαίσιο και στην εκπαιδευτική πολιτική που δέχονται στο σχολείο που φοιτούν (ΔΡΑ.Σ.Ε /ΜΗ ΔΡΑ.Σ.Ε). Με τον τρόπο αυτό ερευνήσαμε τη στάση των συμμετεχόντων απέναντι στον πολιτισμό της πλειοψηφίας και της μειοψηφίας, αλλά και την αλληλεπίδραση μεταξύ των δύο αφού επιπολιτισμός είναι αμοιβαίος μεταξύ γηγενών μαθητών και μαθητών με μεταναστευτική βιογραφία.

Όταν ο μέσος όρος ήταν 1 ή 2 θεωρήσαμε ότι υπήρχε χαμηλή προσαρμογή, και μη εμπλοκή στον πολιτισμό. Όταν ο μέσος όρος ήταν 3 η προσαρμογή και η εμπλοκή στον πολιτισμό ήταν μέτρια ενώ όταν ο μέσος όρος ήταν 4 ή 5 τότε υπήρχε υψηλή προσαρμογή και εμπλοκή στον πολιτισμό. Τέλος, έγιναν αναλύσεις t-independent samples tests για κάθε παράγοντα με τις δύο κατηγορίες φοιτά σε σχολείο ΔΡΑ.Σ.Ε /φοιτά σε σχολείο ΜΗ ΔΡΑ.Σ.Ε. και αναλύσεις διακύμανσης με δύο παράγοντες (two way anova) για να διαπιστωθεί αν οι υποκλίμακες επηρεάζονται από κάθε παράγοντα μεμονωμένα και από την αλληλεπίδραση των άλλων παραγόντων όπως φύλο, χώρα καταγωγής, μορφωτικό επίπεδο, φοίτηση σε ΔΡΑ.Σ.Ε ή ΜΗ ΔΡΑ.Σ.Ε.

Έγινε επεξεργασία των δεδομένων για κάθε Εθνική ομάδα ξεχωριστά (Γεωργία, Βουλγαρία, Ρουμανία, Συρία, Ρωσία), με σκοπό να διαφανεί η επίδραση των ανεξάρτητων μεταβλητών «Χώρα Καταγωγής Μητέρας», «Χώρα Καταγωγής Πατέρα», «Χώρα Καταγωγής Μητέρας και Πατέρα» στους παράγοντες της κλίμακας επιπολιτισμού: προσανατολισμός στη Χώρα Καταγωγής, Προσανατολισμός, στη Χώρα Υποδοχής, Ομαδική Αλληλεπίδραση (συμπατριώτες – Κύπριους), Καθημερινός Τρόπος Ζωής (συμπατριώτες – Κύπριους), Εμπλοκή

στον Πολιτισμό (Χώρας καταγωγής – Κυπριακό). Μετά την επεξεργασία των δεδομένων (Παράρτημα Α, Πίνακες 27, 28, 29, 30, 31), παρατηρήθηκε ότι δεν υπήρχαν μεγάλες διαφορές στους μέσους όρους των τριών ανεξάρτητων μεταβλητών και αποφασίστηκε να χρησιμοποιηθεί στην ανάλυση των αποτελεσμάτων η νέα ανεξάρτητη μεταβλητή Εθνική Ομάδα Καταγωγής τη Γεωργία, τη Βουλγαρία, τη Ρουμανία, τη Ρωσία και τη Συρία.

6.7.3 Η Εθνική Ταυτότητα

Στην κλίμακα Εθνικής Ταυτότητας υπάρχουν τέσσερις διαβαθμίσεις όπου το 1 αντιστοιχεί στο διαφωνώ απόλυτα και βαθμολογείται με 1, το 2 αντιστοιχεί στο διαφωνώ και βαθμολογείται με 2, το 3 στο συμφωνώ και βαθμολογείται με 3, το 4 στο συμφωνώ απόλυτα και βαθμολογείται με 4. Με βάση την κατανομή του συνολικού βαθμού (μέσου όρου) δημιουργούνται τρεις ισοπληθείς ομάδες και προκύπτουν τα τρία στάδια διαμόρφωσης της εθνικής ταυτότητας. Η χαμηλή βαθμολογία δηλώνει ανεξερεύνητη εθνική ταυτότητα, η μέτρια βαθμολογία δηλώνει εξερεύνηση εθνικής ταυτότητας και υψηλή βαθμολογία επίτευξη εθνικής ταυτότητας (Phinney, 2003). Τα στάδια της εθνικής ταυτότητας συνδέονται με την ψυχική ανθεκτικότητα των μεταναστών και των παλινοστούτων εφήβων. Τα τρία στάδια διαμόρφωσης της εθνικής ταυτότητας είναι:

- Το πρώτο στάδιο είναι το στάδιο όπου τα άτομα δεν εξερευνούν την εθνική τους ταυτότητα, ουσιαστικά δεν ασχολούνται καθόλου με την εθνική τους ταυτότητα. Τα άτομα που βρίσκονται σε αυτό το στάδιο δεν ασχολούνται καθόλου με τη δική τους εθνοτική ομάδα, αλλά απλά υιοθετούν αξίες και χαρακτηριστικά της ομάδας πλειοψηφίας.
- Το δεύτερο στάδιο είναι το στάδιο αναζήτησης-εξερεύνησης της δικής τους εθνοτικής ομάδας. Τα άτομα εξερευνούν διεξοδικά την εθνοτική τους ταυτότητα και

προσπαθούν να μάθουν περισσότερα για αυτήν μέσα από τις οικογένειες τους ή από βιβλία ιστορίας.

- Το τρίτο και τελευταίο στάδιο της ανάπτυξης της εθνικής ταυτότητας οδηγεί στην επίτευξη της εθνικής ταυτότητας. Τα άτομα αποκτούν μια σαφή άποψη για την εθνική τους ομάδα.

Σύμφωνα με τη Phinney (2003) χαμηλή βαθμολογία δηλώνει την ανεξερεύνητη εθνική ταυτότητα, μέτρια βαθμολογία δηλώνει εξερεύνηση εθνικής ταυτότητας και υψηλή βαθμολογία επίτευξη εθνικής ταυτότητας. Υπολογίσαμε μια μεταβλητή ως το μέσο όρο των 12 προτάσεων και για αυτή υπολογίσαμε το 33^ο και 66^ο ποσοστιαίο σημείο (εκατοστημόριο), τα οποία βρήκαμε ίσα με 2.917 και 3.417, αντίστοιχα. Αυτό σημαίνει ότι ποσοστό 33% των ερωτώμενων είχε μικρότερη τιμή από 2.917 και ποσοστό 66% είχε μικρότερη τιμή από 3.417. Με αυτό τον τρόπο δημιουργήσαμε τις τρεις πιο κάτω ισοπληθείς ομάδες:

- Ανεξερεύνητη εθνική ταυτότητα, αν η νέα αυτή μεταβλητή είχε τιμές μικρότερες του 2.917.
- Εξερεύνηση εθνικής ταυτότητας, αν η νέα αυτή μεταβλητή είχε τιμές μεγαλύτερες του 2.917 και μικρότερες του 3.417.
- Επίτευξη εθνικής ταυτότητας αν η νέα αυτή μεταβλητή είχε τιμές μεγαλύτερες του 3.417.

Τέλος, έγινε έλεγχος t-independent samples tests για να διαπιστωθεί αν υπάρχει διαφορά των τριών σταδίων διαμόρφωσης της εθνικής ταυτότητας ως προς τη φοίτηση σε σχολείο ΔΡΑ.Σ.Ε/ΜΗ ΔΡΑ.Σ.Ε. Επίσης, έγινε ανάλυση διακύμανσης των τριών υποκλιμάκων της κλίμακας του ερωτηματολογίου ως προς τη φοίτηση σε σχολείο ΔΡΑ.Σ.Ε, το φύλο, την καταγωγή μητέρας, την καταγωγή πατέρα και τη γενεά.

6.7.4 Κλίμακα Αυτοεκτίμησης για Παιδιά Ανεξάρτητη Πολιτισμικών Παραγόντων

Στην Κλίμακα Αυτοεκτίμησης για Παιδιά Ανεξάρτητη Πολιτισμικών Παραγόντων οι δύο επιλογές απάντησης «ναι» ή «όχι» βαθμολογούνται με 1 βαθμό σε συγκεκριμένες δηλώσεις-απαντήσεις. Οι συγγραφείς της κλίμακας προτείνουν και την κλίμακα βαθμολόγησης της κλίμακας. Σύμφωνα με τους δημιουργούς της συγκεκριμένης κλίμακας βαθμολογείται με 1 βαθμό η απάντηση «ναι» στις προτάσεις-ερωτήσεις με αύξων αριθμό 2, 6, 7, 11, 19 και 23. Η απάντηση «όχι» βαθμολογείται με 1 βαθμό στις προτάσεις 1,3, 5, 8, 9, 10, 13, 14, 15, 16, 17, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 28, 29, 30.

Ο συνολικός βαθμός αυτοεκτίμησης προκύπτει από το άθροισμα των αποτελεσμάτων των τεσσάρων υποκλιμάκων γενική αυτοεκτίμηση, κοινωνική αυτοεκτίμηση, ακαδημαϊκή αυτοεκτίμηση και αυτοεκτίμηση σε σχέση με γονείς. Το αποτέλεσμα της Κλίμακας ψεύδους-αμυντικότητας δεν προστίθεται στη συνολική βαθμολογία, αλλά θεωρείται ότι δίνει μια ένδειξη για το κατά πόσο απάντησαν ειλικρινά. Ο συνολικός βαθμός αυτοεκτίμησης έχει μέγιστη βαθμολόγηση το 25, αφού οι πέντε προτάσεις της υποκλίμακας ψεύδους δεν συμπεριλαμβάνονται.

Έγινε ανάλυση της συνολικής αυτοεκτίμησης, αλλά και της κάθε μιας από τις πέντε υποκλίμακες – κατηγορίες αυτοεκτίμησης σε σχέση με τη φοίτηση σε σχολείο ΔΡΑ.Σ.Ε και το φύλο, τη γενεά μετανάστευσης, ως προς το μορφωτικό επίπεδο γονέων, τη χώρα καταγωγής γονέων και την αντιξοότητα ζωής. Επίσης, έγινε ανάλυση της αυτοεκτίμησης των μεταναστών μαθητών σε σχέση με τη φοίτηση σε σχολείο ΔΡΑ.Σ.Ε και τη στρατηγική επιπολιτισμού που επιλέγουν.

6.7.5 Κλίμακα FRACC-C (Frankfurt Acculturation Scale for Children)

Στην κλίμακα FRACC-C (Frankfurt Acculturation Scale for Children) η βαθμολόγηση κάθε πρότασης είναι σε 5 διαβαθμίσεις όπου το 1 αντιστοιχεί στο δεν είναι καθόλου σωστό, το 2 στο είναι λίγο σωστό, το 3 στο είναι στη μέση, το 4 στο είναι πολύ σωστο και το 5 στο είναι εντελώς σωστό.

Ο συνδυασμός των αποτελεσμάτων των δύο υποκλιμάκων μας οδηγεί στις τέσσερις στρατηγικές επιπολιτισμού όπως έχουν διατυπωθεί από τον Berry (ολοκλήρωση, αφομοίωση, διαχωρισμός και περιθωριοποίηση). Σύμφωνα με τους Frankenberg κ.σ. (2012), δημιουργούς της κλίμακας **FRACC-C**, αρχικά βρήκαμε το μέσο όρο των δύο υποκλιμάκων και στη συνέχεια συνδυάσαμε τις υποκλίμακες για να διαμορφώσουμε τις τέσσερις στρατηγικές επιπολιτισμού μέσω του μέσου σημείου της κλίμακας.

Οι βαθμολογίες που είναι ίσες ή μικρότερες από το μεσαίο σημείο της κλίμακας, ορίζονται ως χαμηλές και όταν είναι μεγαλύτερες από το μεσαίο σημείο ορίζονται ως υψηλές. Λαμβάνοντας υπόψη τους μέσους όρους των δύο παραπάνω κλιμάκων, υπολογίστηκε μια νέα μεταβλητή για κάθε συμμετέχοντα/ουσα μετανάστη/τρια στην έρευνα και τα αποτελέσματα ταξινομήθηκαν στις τέσσερις πιο κάτω κατηγορίες που αντιστοιχούν στις τέσσερις στρατηγικές επιπολιτισμού με τον τρόπο που αναφέρεται πιο κάτω.

- Άτομα με υψηλή βαθμολογία στην υποκλίμακα που αναφέρεται στην κουλτούρα της χώρας διαμονής και με υψηλή βαθμολογία στην υποκλίμακα που αναφέρεται στην κουλτούρα της χώρας καταγωγής αντιστοιχούν στην επιλογή της στρατηγικής της ενσωμάτωσης.

- Άτομα με υψηλή βαθμολογία στην υποκλίμακα που αναφέρεται στην κουλτούρα της χώρας διαμονής και με χαμηλή βαθμολογία στην υποκλίμακα που αναφέρεται στην κουλτούρα της χώρας καταγωγής αντιστοιχούν στην επιλογή της στρατηγικής της αφομοίωσης.
- Άτομα με χαμηλή βαθμολογία στην υποκλίμακα που αναφέρεται στην κουλτούρα της χώρας διαμονής και με υψηλή βαθμολογία στην υποκλίμακα που αναφέρεται στην κουλτούρα της χώρας καταγωγής αντιστοιχούν στην επιλογή της στρατηγικής του διαχωρισμού.
- Άτομα με χαμηλή βαθμολογία στην υποκλίμακα που αναφέρεται στην κουλτούρα της χώρας διαμονής και με χαμηλή βαθμολογία στην υποκλίμακα που αναφέρεται στην κουλτούρα της χώρας καταγωγής αντιστοιχούν στην επιλογή της στρατηγικής της περιθωριοποίησης (Frankenberg κ.σ., 2012).

Σύμφωνα με όσα αναφέρουν οι συγγραφείς της κλίμακας, υπολογίσαμε τους μέσους όρους των μεταβλητών «Προσανατολισμός στον πολιτισμό της χώρας Καταγωγής, Μέρος Γ» και «Προσανατολισμός στον πολιτισμό της χώρας Διαμονής, Μέρος Γ», ίσους με 3.80 και 3.06, αντίστοιχα. Λαμβάνοντας υπόψη τους μέσους όρους των δύο παραπάνω κλιμάκων, υπολογίστηκε μια νέα μεταβλητή για κάθε συμμετέχοντα/ουσα μετανάστη/τρια στην έρευνα, ως εξής:

- **Ενσωμάτωση:** συμμετέχοντες/ουσες με τιμή στην «Προσανατολισμός στον πολιτισμό της χώρας Καταγωγής, Μέρος Γ» ≥ 3.80 και στην «Προσανατολισμός στον πολιτισμό της χώρας Διαμονής, Μέρος Γ» ≥ 3.06 .

• **Αφομοίωση:** συμμετέχοντες/ουσες με τιμή στην «Προσανατολισμός στον πολιτισμό της χώρας Καταγωγής, Μέρος Γ» ≥ 3.80 και στην «Προσανατολισμός στον πολιτισμό της χώρας Διαμονής, Μέρος Γ» < 3.06 .

• **Διαχωρισμός:** συμμετέχοντες/ουσες με τιμή στην «Προσανατολισμός στον πολιτισμό της χώρας Καταγωγής, Μέρος Γ» $< 3,80$ και στην «Προσανατολισμός στον πολιτισμό της χώρας Διαμονής, Μέρος Γ» $\geq 3,06$.

• **Περιθωριοποίηση:** συμμετέχοντες/ουσες με τιμή στην «Προσανατολισμός στον πολιτισμό της χώρας Καταγωγής, Μέρος Γ» < 3.80 και στην «Προσανατολισμός στον πολιτισμό της χώρας Διαμονής, Μέρος Γ» < 3.06 .

7. Αξιοπιστία

Ελέγξαμε την τιμή του Crombach's Alpha και ερευνήσαμε την περίπτωση που αφαιρούμε μία ερώτηση και μειώνεται ο δείκτης αυτός. Παρατηρήσαμε ότι η συμπερίληψη των ερωτημάτων βελτιώνει την αξιοπιστία του ερωτηματολογίου εκτός από την υποκλίμακα της Κοινωνικής αυτοεκτίμησης.

Πίνακας 6

Έλεγχος αξιοπιστίας των επιμέρους υποκλιμάκων του Ερωτηματολογίου του Επιπολιτισμού Nguyen και Von Eye, της Κλίμακας Εθνικής Ταυτότητας, της Κλίμακας Αυτοεκτίμησης και της Κλίμακας Επιπολιτισμού (FRACC).

Υποκλίμακες	Crombach's Alpha – μαθητές με μεταναστευτική βιογραφία	Crombach's Alpha – γηγενείς μαθητές	Crombach's Alpha – σύνολο μαθητών	Αριθμός ερωτήσεων
	N = 277	N = 286	N = 563	
Ερωτηματολόγιο Επιπολιτισμού Nguyen και Von Eye				
Προσανατολισμός στη Χώρα Καταγωγής	.71	.82	.80	11 (1 έως 11)
Προσανατολισμός στη Χώρα Υποδοχής	.81	.80	.82	11 (12 έως 22)
Ομαδική Αλληλεπίδραση με συμπατριώτες	.63	.70	.71	5 (1,2,3,8,9)
Ομαδικής αλληλεπίδραση με γηγενείς/ άλλες χώρες	.81	.78	.80	5(12,13,14, 19,20)

Καθημερινός Τρόπος Ζωής με συμπατριώτες	.56	.65	.	4(4,5,10,11)
		61)	
Καθημερινός τρόπος ζωής με γηγενείς/άλλες χώρες	.58	.64	.	4(15,16,21,22)
		62		
Συνολική Εμπλοκή στον Πολιτισμό της χώρας καταγωγής	.61	.64	.	2(6,7)
		65		
Συνολική Εμπλοκή στον Πολιτισμό της χώρας υποδοχής/ άλλων χωρών	.69	.68	.	2 (18,19)
		70		
Ερωτηματολόγιο Εθνικής Ταυτότητας				
Αναζήτηση Εθνικής Ταυτότητας	.64	.58	.	5
		60		(1,2,4,8,10)
Επιλογή Εθνικής Ταυτότητας	.83	.86	.	7
		85		(3,5,6,7,9,11,12)
Ερωτηματολόγιο Αυτοεκτίμησης για Παιδιά Ανεξάρτητη Πολιτισμικών Παραγόντων				
Γενική Αυτοεκτίμηση	.64	.72	.	10(1,7,10,11,13,15,19,20,24,30)
		69		
Κοινωνική αυτοεκτίμηση	.59	.60	.	5
		60		(2,5,14,21,23)
Αυτ. Ακαδημαϊκή – Σχολική	.63	.56	.	5(3,8,16,22)
		62		,28)
Σε σχέση με γονείς Αυτ.	.58	.61	.	5(6,9,17,25)
		60		,29)
Ψεύδος – Αμυντικότητα	.63	.67	.	5
		65		(4,12,18,26,27)
Συνολική Αυτοεκτίμηση	.81	.80	.	25
		82		(1,2,3,5,6,7,8,9,10,11,13,14,15,16,17,

19,20,21,22,23,24,
25,28,29,30)

Κλίμακα Επιπολιτισμού (FRACC)		
Προς Χώρα Καταγωγής	.61	6 (2,4,6,8,11,12)
Προς Χώρα Διαμονής	.62	6 (1,3,5,7,9,10)

8. Αποτελέσματα

Η επεξεργασία των δεδομένων έγινε αρχικά με τεχνικές περιγραφικής ανάλυσης. Οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις όλων των ερωτήσεων των τεσσάρων κλίμακων παρουσιάζονται στο Παράρτημα Α, ξεχωριστά για τους γηγενείς και τους μετανάστες. Παρακάτω παρουσιάζεται η ανάλυση των αποτελεσμάτων με τεχνικές επαγωγικής στατιστικής. Οι έλεγχοι υποθέσεων για όλες τις υποθέσεις ήταν δίπλευροι και το επίπεδο $p < 0.05$ θεωρήθηκε στατιστικώς σημαντικό. Τα ευρήματα της έρευνας παρουσιάζονται στη συνέχεια.

8.1 Κλίμακα Επιπολιτισμού Nguyen και Von Eye

Η Κλίμακα Επιπολιτισμού Nguyen και Von Eye (2002) αξιολογεί, με δύο υποκλίμακες, τις δύο διαστάσεις του πολιτισμού: τον προσανατολισμό προς τη χώρα καταγωγής και τον προσανατολισμό προς τη χώρα υποδοχής. Επίσης, με τη Κλίμακα Επιπολιτισμού αξιολογούνται οι αξίες, οι στάσεις και οι συμπεριφορές των συμμετεχόντων όσον αφορά τρεις τομείς: την Ομαδική Αλληλεπίδραση (διομαδικές σχέσεις), τον Καθημερινό Τρόπο Ζωής (καθημερινότητα) και τη Συνολική Εμπλοκή στον Πολιτισμό. Οι πιο πάνω τομείς μετριοούνται για τους μαθητές με μεταναστευτική βιογραφία σε σχέση με την ομάδα συμπατριωτών και των γηγενών και για τους γηγενείς μαθητές σε σχέση με την ομάδα συμπατριωτών και των παιδιών με μεταναστευτική βιογραφία.

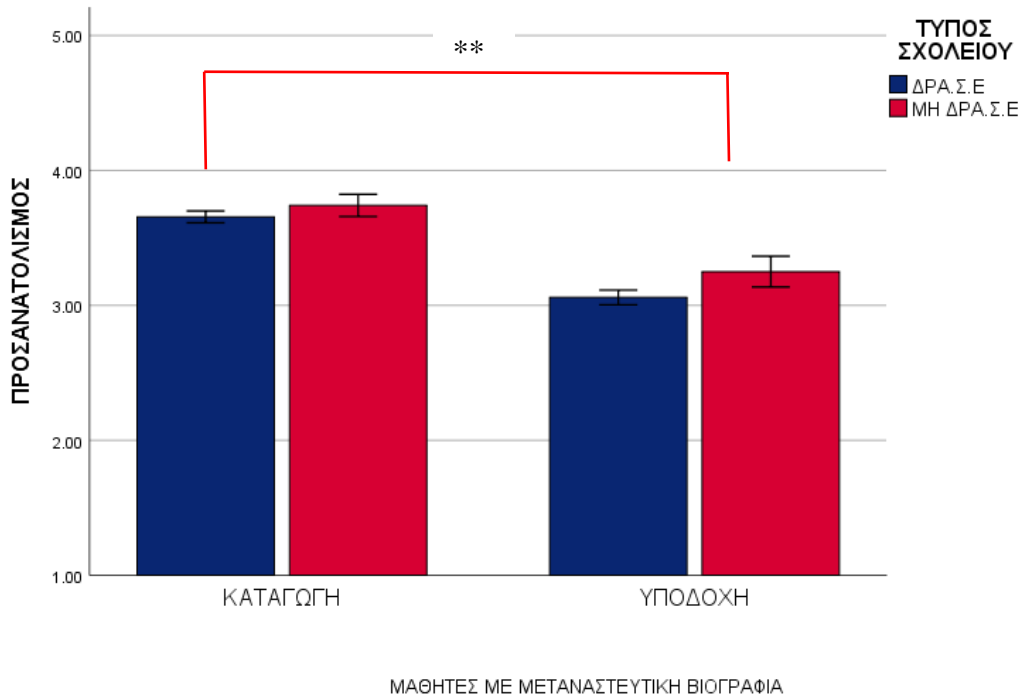
8.1.1 Προσανατολισμός στη Χώρα Καταγωγής και στη Χώρα Υποδοχής για μετανάστες και γηγενείς

Έγινε επεξεργασία των δεδομένων, τόσο για τους μετανάστες όσο και για τους γηγενείς, με σκοπό να διαφανεί ο προσανατολισμός τους στη Χώρα Καταγωγής και στη Χώρα Υποδοχής/Άλλη Χώρα.

Όσο αφορά τους μαθητές με μεταναστευτική βιογραφία και τον προσανατολισμό τους, τα ευρήματα της έρευνας απεικονίζονται στην Εικόνα 5. Στον κάθετο άξονα διακρίνεται ο Προσανατολισμός και στον οριζόντιο η Χώρα (καταγωγής – υποδοχής). Όπως φαίνεται, οι μετανάστες ανεξάρτητα από τον τύπο του σχολείου στον οποίο φοιτούν, ΔΡΑ.Σ.Ε – ΜΗ ΔΡΑ.Σ.Ε, παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα προσανατολισμού προς τον πολιτισμό της Χώρας καταγωγής τους παρά προς τον πολιτισμό της Χώρας υποδοχής. Τα επίπεδα προσανατολισμού προς τον πολιτισμό της Χώρας υποδοχής, κυπριακό πολιτισμό, φαίνονται χαμηλότερα ανεξάρτητα από τον τύπο σχολείου στον οποίο φοιτούν. Τα σχολεία ΜΗ ΔΡΑ.Σ.Ε παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα προσανατολισμού είτε προς τον πολιτισμό της Χώρας Καταγωγής είτε προς τον πολιτισμό της Χώρας Υποδοχής από τα σχολεία ΔΡΑ.Σ.Ε αντίστοιχα.

Εικόνα 5

Προσανατολισμός προς τον πολιτισμό της Χώρα καταγωγής και της Χώρας υποδοχής για τους μετανάστες μαθητές, ξεχωριστά για όσους φοιτούν σε σχολεία ΔΡΑ.Σ.Ε και Μη ΔΡΑ.Σ.Ε.



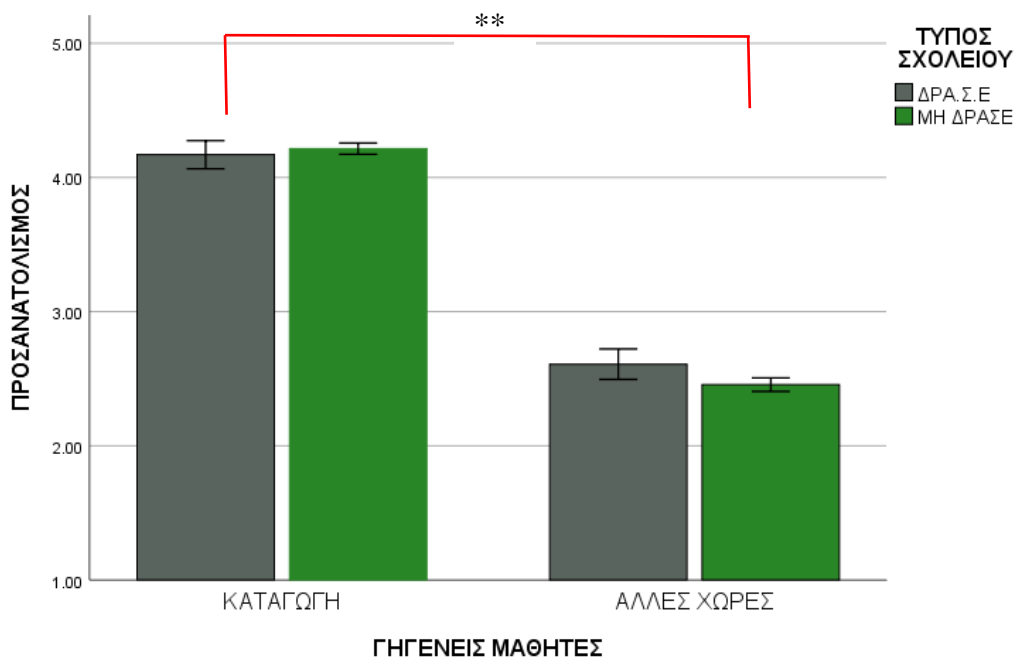
Για να ελεγχθεί η επίδραση του φύλου και του τύπου σχολείου (ΔΡΑ.Σ.Ε - ΜΗ ΔΡΑ.Σ.Ε) διενεργήθηκε Μονοπαραγοντική Ανάλυση Διακύμανσης με τον Προσανατολισμό ως εξαρτημένη μεταβλητή και τη Χώρα (καταγωγής - υποδοχής), το Φύλο (αγόρι-κορίτσι) και τον τύπο σχολείου (ΔΡΑ.Σ.Ε - ΜΗ ΔΡΑ.Σ.Ε) ως σταθερούς παράγοντες. Η ανάλυση έδειξε ότι η Χώρα ήταν στατιστικά σημαντικός παράγοντας ($F(1,572) = 40.47, p < 0.001$) με προτίμηση στον πολιτισμό της Χώρας Καταγωγής (Χώρα Καταγωγής: $MO = 3.67, TA = .66$ / Χώρα Υποδοχής: $MO = 3.09, TA = .83$). Κανένας άλλος παράγοντας και καμία άλλη αλληλεπίδραση δεν ήταν στατιστικά σημαντική (Τύπος σχολείου: ($F(1,572) = 2.68, p = 0.10$) / Φύλο μαθητή: ($F(1,572) = 0.01, p = 0.92$ / Χώρα καταγωγής*Τύπος Σχολείου: ($1,572$)= $.34 p=.56$ / Χώρα καταγωγής*Φύλο:

(1,572=.00 $p=.95$ / Φύλο*Τύπος Σχολείου: (1,572)=.05 $p=.82$ / Χώρα καταγωγής*Τύπος Σχολείου*Φύλο: (1,572)=1.46 $p=.23$).

Στην Εικόνα 6 φαίνονται τα ευρήματα για τον προσανατολισμό των γηγενών μαθητών προς τον πολιτισμό της Χώρας καταγωγής και προς τον πολιτισμό Άλλων Χωρών. Στον κάθετο άξονα φαίνεται ο Προσανατολισμός και στον οριζόντιο άξονα η Χώρα (καταγωγή – άλλη χώρα). Όπως φαίνεται, τα επίπεδα προσανατολισμού των γηγενών μαθητών στη Χώρα Καταγωγής, τον κυπριακό πολιτισμό, στα σχολεία ΔΡΑ.Σ.Ε και στα σχολεία ΜΗ ΔΡΑ.Σ.Ε είναι παρόμοια. Αντίθετα, τα επίπεδα προσανατολισμού των γηγενών προς τον πολιτισμό Άλλων Χωρών είναι υψηλότερα στα σχολεία ΔΡΑ.Σ.Ε από τα σχολεία ΜΗ ΔΡΑ.Σ.Ε.

Εικόνα 6

Προσανατολισμός προς τον πολιτισμό της Χώρας καταγωγής και των άλλων χωρών για τους γηγενείς μαθητές, ξεχωριστά για όσους φοιτούν σε σχολεία ΔΡΑ.Σ.Ε και Μη ΔΡΑ.Σ.Ε.



Για να ελεγχθεί η επίδραση του φύλου και του τύπου σχολείου (ΔΡΑ.Σ.Ε. – ΜΗ ΔΡΑ.Σ.Ε) διενεργήθηκε Μονοπαραγοντική Ανάλυση Διακύμανσης με τον Προσανατολισμό ως εξαρτημένη μεταβλητή και τη Χώρα (καταγωγή – άλλες χώρες), το Φύλο (αγόρι-κορίτσι) και τον τύπο σχολείου (ΔΡΑ.Σ.Ε. – ΜΗ ΔΡΑ.Σ.Ε) ως σταθερούς παράγοντες. Η ανάλυση έδειξε ότι η Χώρα ήταν στατιστικά σημαντικός παράγοντας ($F(1,554) = 415.05, p < 0.001$) προτίμησης στον πολιτισμό της Χώρας καταγωγής (Χώρα Καταγωγής: ΜΟ = 4.20, ΤΑ = 0.65/ Άλλη Χώρα: ΜΟ = 2.50, ΤΑ = 0.76). Δεν υπήρξε κανένας άλλος παράγοντας και καμία άλλη αλληλεπίδραση δεν ήταν στατιστικά σημαντική (Τύπος σχολείου: ($F(1,554) = 1.71, p = 0.19$) / Φύλο μαθητή: ($F(1,554) = 0.43, p = 0.51$).

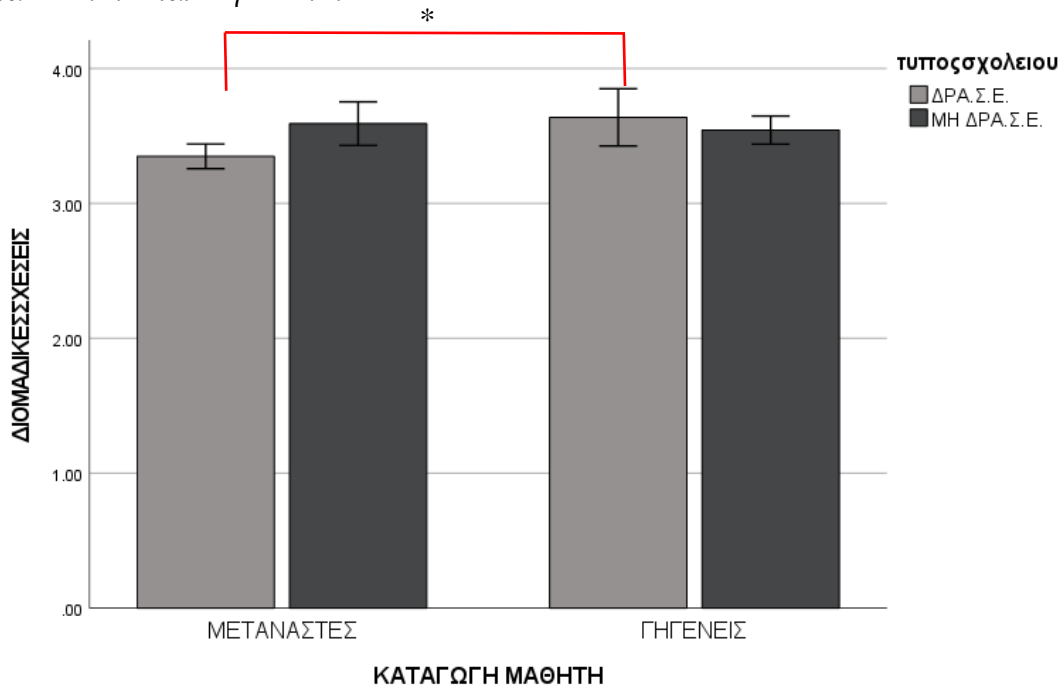
8.1.2 Ομαδική Αλληλεπίδραση Μεταναστών και Γηγενών

Ο πρώτος παράγοντας που αξιολογεί η κλίμακα Επιπολιτισμού είναι η ομαδική αλληλεπίδραση, δηλαδή τις διομαδικές σχέσεις μεταξύ γηγενών μαθητών και μαθητών με μεταναστευτική βιογραφία.

Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας, οι μαθητές του δείγματος (Μετανάστες – Γηγενείς) παρουσιάζουν τις διομαδικές σχέσεις που φαίνονται στην Εικόνα 7. Στον κάθετο άξονα φαίνονται οι Διομαδικές Σχέσεις και στον οριζόντιο η Καταγωγή (Μετανάστες – Γηγενείς). Όπως φαίνεται οι Γηγενείς - Κύπριοι αναπτύσσουν περισσότερες διομαδικές σχέσεις από τους Μετανάστες ανεξάρτητα από τον τύπο του σχολείου στον οποίο φοιτούν. Στα σχολεία ΜΗ ΔΡΑ.Σ.Ε οι μαθητές παρουσιάζουν παρόμοιες διομαδικές σχέσεις ανεξάρτητα από την καταγωγή τους (Μετανάστες – Γηγενείς).

Εικόνα 7

Διομαδικές σχέσεις μαθητών/τριών (Γηγενείς – Μετανάστες), ξεχωριστά για όσους φοιτούν σε σχολεία ΔΡΑ.Σ.Ε και Μη ΔΡΑ.Σ.Ε



Για να ελεγχθεί η επίδραση του Τύπου Σχολείου (ΔΡΑ.Σ.Ε – ΜΗ ΔΡΑ.Σ.Ε) διενεργήθηκε Μονοπαραγοντική Ανάλυση Διακύμανσης με τις Διομαδικές Σχέσεις ως εξαρτημένη μεταβλητή και την Καταγωγή (Μετανάστες – Κύπριοι) και τον τύπο σχολείου (ΔΡΑ.Σ.Ε – ΜΗ ΔΡΑ.Σ.Ε) ως σταθερούς παράγοντες. Η ανάλυση έδειξε ότι η αλληλεπίδραση Καταγωγής Μαθητή και Τύπου Σχολείου ήταν στατιστικά σημαντική (Καταγωγή Μαθητή*Τύπος Σχολείου: ($F(1,1122) = 4.39, p < 0.05$).

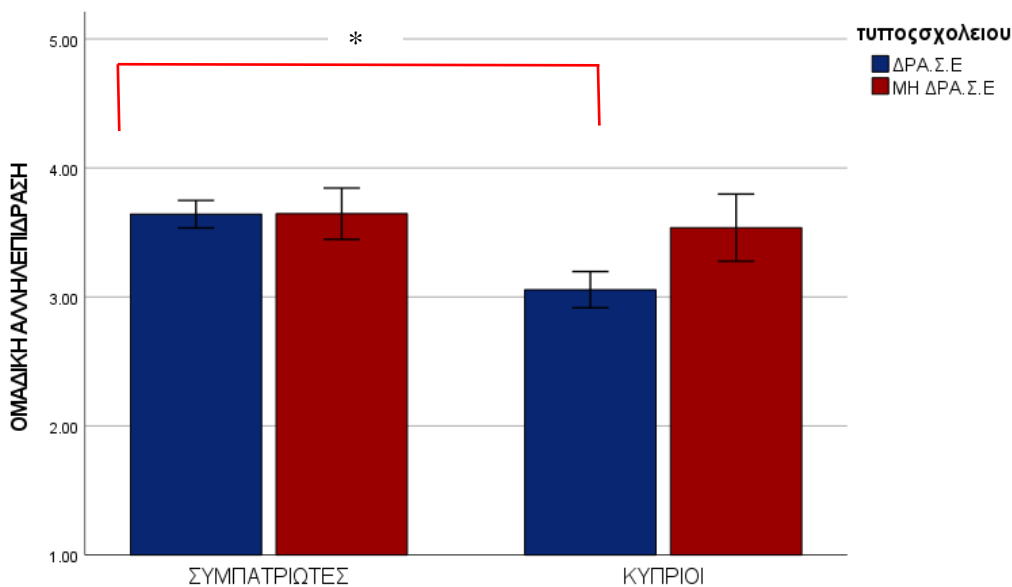
Για να ερευνηθεί η αλληλεπίδραση αυτή διενεργήθηκαν t-test independent samples που συνέκριναν τις Διομαδικές Σχέσεις των Μεταναστών σε σχολεία ΔΡΑ.Σ.Ε και σε σχολεία ΜΗ ΔΡΑ.Σ.Ε και τις Διομαδικές Σχέσεις των Κυπρίων σε σχολεία ΔΡΑ.Σ.Ε και σε σχολεία ΜΗ ΔΡΑ.Σ.Ε. Οι Διομαδικές Σχέσεις των Μεταναστών διέφεραν στα σχολεία ΔΡΑ.Σ.Ε από τα σχολεία ΜΗ ΔΡΑ.Σ.Ε με υψηλότερες στα σχολεία ΜΗ ΔΡΑ.Σ.Ε (σχολεία ΔΡΑ.Σ.Ε: $MO=3.35$,

TA=1.02, ΜΗ ΔΡΑ.Σ.Ε. ΜΟ=3.59, TA=.80, $t(570) = -2.20, p < 0.05$). Οι Διομαδικές Σχέσεις των Κυπρίων δεν διέφεραν σημαντικά στα σχολεία ΔΡΑ.Σ.Ε από τα σχολεία ΜΗ ΔΡΑ.Σ.Ε (σχολεία ΔΡΑ.Σ.Ε: ΜΟ=3.64, TA=1.01, ΜΗ ΔΡΑ.Σ.Ε. ΜΟ=3.54, TA=1.14, $t(552) = .73, p = 0.23$).

Όσο αφορά τους μαθητές με μεταναστευτική βιογραφία, τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν ότι παρουσιάζουν τις διομαδικές σχέσεις που απεικονίζονται στην Εικόνα 8. Στον κάθετο άξονα φαίνεται η Ομαδική Αλληλεπίδραση και στον οριζόντιο άξονα η Καταγωγή (συμπατριώτες – Κύπριοι). Όπως φαίνεται η Ομαδική Αλληλεπίδραση των Μεταναστών με τους συμπατριώτες τους είναι σε πολύ υψηλά επίπεδα τόσο σε σχολεία ΔΡΑ.Σ.Ε όσο και σε σχολεία ΜΗ ΔΡΑ.Σ.Ε ανεξάρτητα από τον τύπο του σχολείου στο οποίο φοιτούν. Η Ομαδική Αλληλεπίδρασή τους με τους Γηγενείς - Κύπριους παραμένει σε υψηλά επίπεδα στα σχολεία ΜΗ ΔΡΑ.Σ.Ε ενώ στα σχολεία ΔΡΑ.Σ.Ε κυμαίνεται σε χαμηλότερα επίπεδα.

Εικόνα 8

Ομαδική Αλληλεπίδραση μαθητών/τριών με μεταναστευτική βιογραφία με Συμπατριώτες και Κύπριους, ξεχωριστά για όσους φοιτούν σε σχολεία ΔΡΑ.Σ.Ε και Μη ΔΡΑ.Σ.Ε



Για να ελεγχθεί η επίδραση του Τύπου Σχολείου (ΔΡΑ.Σ.Ε. – ΜΗ ΔΡΑ.Σ.Ε) διενεργήθηκε Μονοπαραγοντική Ανάλυση Διακύμανσης με τη Ομαδική Αλληλεπίδραση ως εξαρτημένη μεταβλητή και την Καταγωγή (συμπατριώτης – Κύπριος) και τον τύπο σχολείου (ΔΡΑ.Σ.Ε. – ΜΗ ΔΡΑ.Σ.Ε) ως σταθερούς παράγοντες. Η ανάλυση έδειξε ότι η Καταγωγή ήταν στατιστικά σημαντικός παράγοντας ($F(1,572) = 10.061$, $p < 0.05$) με προτίμηση την Ομαδική Αλληλεπίδραση με μετανάστες (Συμπατριώτες: $MO = 3.64$, $TA = .97$ / Κύπριοι: $MO = 3.14$, $TA = 1.08$). Επίσης, στατιστικά σημαντική ήταν η αλληλεπίδραση Καταγωγής και Τύπου σχολείου (συμπατριώτες: $MO=3.35$, $TA= 1.02$, Κύπριοι: $MO=3.60$, $TA= .80$, ($F(1,572) = 5.04$, $p < 0.05$). Ο παράγοντας Φύλο και οι υπόλοιπες αλληλεπιδράσεις δεν ήταν στατιστικά σημαντικές (Φύλο μαθητή: $F(1,572) = .00$, $p = .95$ / Τύπος Σχολείου*Φύλο: $F(1,572) = .41$, $p = .52$ / Καταγωγή*Φύλο: $F(1,572) = .01$, $p = .92$ / Καταγωγή*Φύλο*Τύπος Σχολείου: $F(1,572) = .92$, $p = .34$)

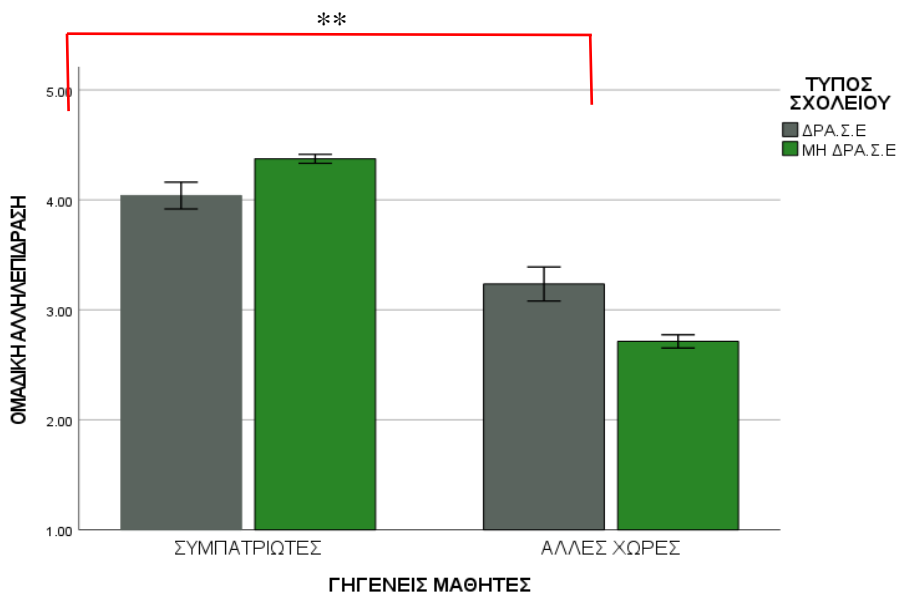
Για να ελεγχθεί η αλληλεπίδραση μεταξύ χώρας καταγωγής συμμαθητή και τύπου σχολείου διενεργήθηκαν paired-samples t-test που συνέκριναν την αλληλεπίδραση με συμπατριώτες και την αλληλεπίδραση με Κύπριους για τα σχολεία ΔΡΑ.Σ.Ε ΚΑΙ ΜΗ ΔΡΑ.Σ.Ε. Στα σχολεία ΔΡΑ.Σ.Ε η αλληλεπίδραση με τους συμπατριώτες ήταν στατιστικά υψηλότερη παρά με τους Κύπριους (συμπατριώτες: $MO=3.64$, $TA= .84$, Κύπριοι: $MO=3.06$, $TA=1.10$, $t(237) = 6.61$, $p < .05$. Στα σχολεία ΜΗ ΔΡΑ.Σ.Ε η αλληλεπίδραση με τους συμπατριώτες δεν ήταν στατιστικά σημαντική, με το μέσο όρο για τους Συμπατριώτες να είναι μεγαλύτερος από τους Κύπριους (συμπατριώτες: $MO=3.65$, $TA= .68$, Κύπριοι: $MO=3.54$, $TA= .90$, $t(47) = .757$, $p = .45$). Επίσης διενεργήθηκαν t-test independent samples που συνέκριναν την αλληλεπίδραση με συμπατριώτες σε σχολεία ΔΡΑ.Σ.Ε και σε σχολεία ΜΗ ΔΡΑ.Σ.Ε και την αλληλεπίδραση με Κύπριους σε σχολεία ΔΡΑ.Σ.Ε και ΜΗ ΔΡΑ.Σ.Ε. Η αλληλεπίδραση με συμπατριώτες δεν διέφερε μεταξύ σχολείων ΔΡΑ.Σ.Ε και ΜΗ ΔΡΑ.Σ.Ε (συμπατριώτες: $MO=3.64$, $TA=.84$, συμπατριώτης

ΜΟ=3.65, ΤΑ=.68, $t(284) = -0.30, p = 0.16$. Αλλά η αλληλεπίδραση με Κύπριους ήταν στατιστικά χαμηλότερη στα σχολεία ΔΡΑ.Σ.Ε από τα σχολεία ΜΗ ΔΡΑ.Σ.Ε (Κύπριοι: ΜΟ=3.08, ΤΑ=1.10, Κύπριοι: ΜΟ=2.86, ΤΑ=.97, $t(284) = -2.84, p < 0.05$).

Όσο αφορά τους γηγενείς μαθητές τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν ότι παρουσιάζουν τις διομαδικές σχέσεις που απεικονίζονται στην Εικόνα 9. Στον κάθετο άξονα φαίνεται η Ομαδική Αλληλεπίδραση και στον οριζόντιο άξονα η Καταγωγή (συμπατριώτης-άλλες χώρες). Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας οι γηγενείς μαθητές έχουν υψηλά επίπεδα διομαδικών σχέσεων με τους συμπατριώτες τους και φαίνεται ότι στα σχολεία ΜΗ ΔΡΑ.Σ.Ε παρουσιάζουν υψηλότερη ομαδική αλληλεπίδραση με τους συμπατριώτες τους παρά τα σχολεία ΔΡΑ.Σ.Ε. Επίσης η ομαδική αλληλεπίδραση τους με τα παιδιά με μεταναστευτική βιογραφία είναι υψηλότερη στα σχολεία ΔΡΑ.Σ.Ε παρά στα σχολεία ΜΗ ΔΡΑ.Σ.Ε.

Εικόνα 9

Ομαδική Αλληλεπίδραση γηγενών μαθητών/τριών με Συμπατριώτες και Άλλες χώρες, ξεχωριστά για όσους φοιτούν σε σχολεία ΔΡΑ.Σ.Ε και Μη ΔΡΑ.Σ.Ε



Για να ελεγχθεί η επίδραση του φύλου και του τύπου σχολείου (ΔΡΑ.Σ.Ε. – ΜΗ ΔΡΑ.Σ.Ε) διενεργήθηκε Μονοπαραγοντική Ανάλυση Διακύμανσης με την Ομαδική Αλληλεπίδραση ως εξαρτημένη μεταβλητή και την Καταγωγή (συμπατριώτες – άλλες χώρες), το Φύλο (αγόρι-κορίτσι) και τον τύπο σχολείου (ΔΡΑ.Σ.Ε. – ΜΗ ΔΡΑ.Σ.Ε) ως σταθερούς παράγοντες. Η ανάλυση έδειξε ότι η Καταγωγή ήταν στατιστικά σημαντικός παράγοντας ($F(1,554) = 173.44$, $p < 0.001$) με προτίμηση την Ομαδική Αλληλεπίδραση με γηγενείς (Συμπατριώτες: $MO = 4.31$, $TA = .67$ / Άλλες χώρες: $MO = 2.80$, $TA = .96$). Επίσης, η ανάλυση έδειξε ότι η αλληλεπίδραση Τύπου Σχολείου (ΔΡΑ.Σ.Ε. – ΜΗ ΔΡΑ.Σ.Ε) και Καταγωγής (μετανάστης – γηγενής) ήταν στατιστικά σημαντική ($F(1,554) = 20.79$, $p < 0.001$). Η αλληλεπίδραση Φύλο *Μαθητή δεν ήταν στατιστικά σημαντική ($F(1,554) = 0.131$, $p = 0.72$).

Για να ελεγχθεί η αλληλεπίδραση μεταξύ Χώρας Καταγωγής συμμαθητή και Τύπου Σχολείου διενεργήθηκαν paired-samples t-test που συνέκριναν την αλληλεπίδραση με συμπατριώτες και την αλληλεπίδραση με παιδιά από άλλες χώρες για τα σχολεία ΔΡΑ.Σ.Ε ΚΑΙ ΜΗ ΔΡΑ.Σ.Ε. Στα σχολεία ΔΡΑ.Σ.Ε η αλληλεπίδραση με τους συμπατριώτες ήταν στατιστικά ψηλότερη παρά με παιδιά από άλλες χώρες(συμπατριώτες: $MO=4.04$, $TA= .82$, άλλες χώρες: $MO=3.24$, $TA=1.04$, $t(44) = 4.34$, $p < 0.01$. Στα σχολεία ΜΗ ΔΡΑ.Σ.Ε η αλληλεπίδραση με τους συμπατριώτες ήταν στατιστικά ψηλότερη παρά με τα παιδιά από άλλες χώρες (συμπατριώτες: $MO=4.38$, $TA= .62$, Άλλες χώρες: $MO=2.71$, $TA= .92$, $t(231) = 23.51$, $p < 0.01$. Επίσης, διενεργήθηκαν t-test independent samples που συνέκριναν την αλληλεπίδραση με συμπατριώτες σε σχολεία ΔΡΑ.Σ.Ε και σε σχολεία ΜΗ ΔΡΑ.Σ.Ε και την αλληλεπίδραση με παιδιά από άλλες χώρες σε σχολεία ΔΡΑ.Σ.Ε και ΜΗ ΔΡΑ.Σ.Ε. Η αλληλεπίδραση με συμπατριώτες ήταν μικρότερη στα σχολεία ΔΡΑ.Σ.Ε από τα σχολεία ΜΗ ΔΡΑ.Σ.Ε (συμπατριώτες: $MO=4.04$, $TA=.82$, συμπατριώτες: $MO=4.37$, $TA=0.62$, $t(275) = -3.1$, $p < 0.01$. Αλλά η αλληλεπίδραση με παιδιά από

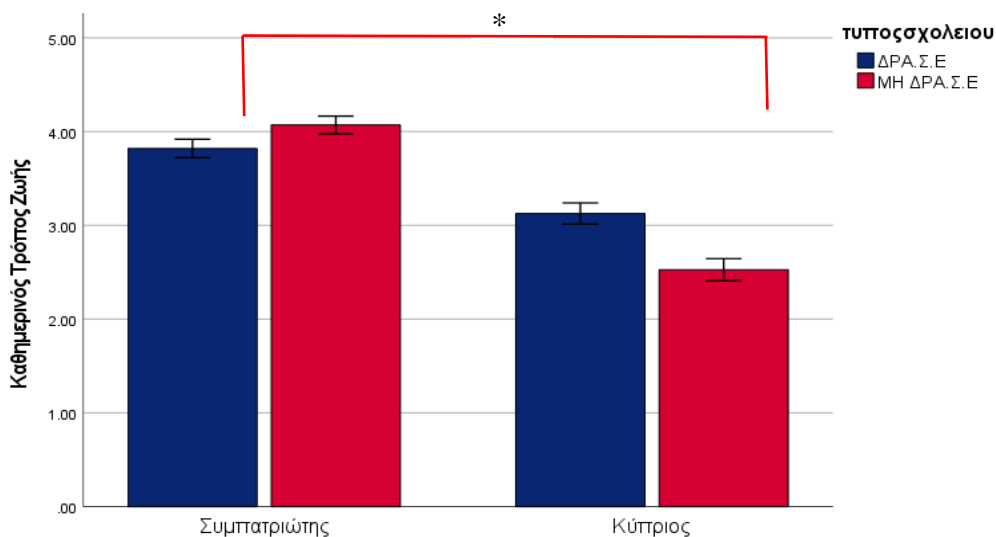
άλλες χώρες ήταν στατιστικά υψηλότερη στα σχολεία ΔΡΑ.Σ.Ε από τα σχολεία ΜΗ ΔΡΑ.Σ.Ε (Άλλες χώρες: $MO=3.24$, $TA=1.03$, Άλλες χώρες: $MO=2.71$, $TA=0.92$, $t(275) = 3.41$, $p < 0.05$).

8.1.3 Καθημερινός Τρόπος Ζωής Μεταναστών και Γηγενών

Στην Εικόνα 10 φαίνεται ο Καθημερινός Τρόπος Ζωής των μαθητών με μεταναστευτική βιογραφία. Στον κάθετο άξονα φαίνεται η Καταγωγή (συμπατριώτης – Κύπριος) και στον οριζόντιο άξονα ο Καθημερινός Τρόπος Ζωής. Όπως φαίνεται οι συμπεριφορές των συμμετεχόντων στον Καθημερινό Τρόπο Ζωής τους προσανατολίζονται σε μεγαλύτερο βαθμό προς τους συμπατριώτες τους και σε μικρότερο βαθμό προς τους γηγενείς. Οι στάσεις και συμπεριφορές των μεταναστών στον τομέα του Καθημερινού Τρόπου Ζωής προς τους γηγενείς φαίνεται να είναι σε ελαφρώς ψηλότερο επίπεδο στα σχολεία ΔΡΑ.Σ.Ε απ' ό τι στα σχολεία ΜΗ ΔΡΑ.Σ.Ε., ενώ παρατηρείται ακριβώς το αντίθετο με τους συμπατριώτες τους και τον τύπο σχολείου.

Εικόνα 10

Καθημερινός Τρόπος Ζωής μαθητών/τριών με μεταναστευτική βιογραφία με Συμπατριώτες και Κύπριους, ξεχωριστά για όσους φοιτούν σε σχολεία ΔΡΑ.Σ.Ε και ΜΗ ΔΡΑ.Σ.Ε



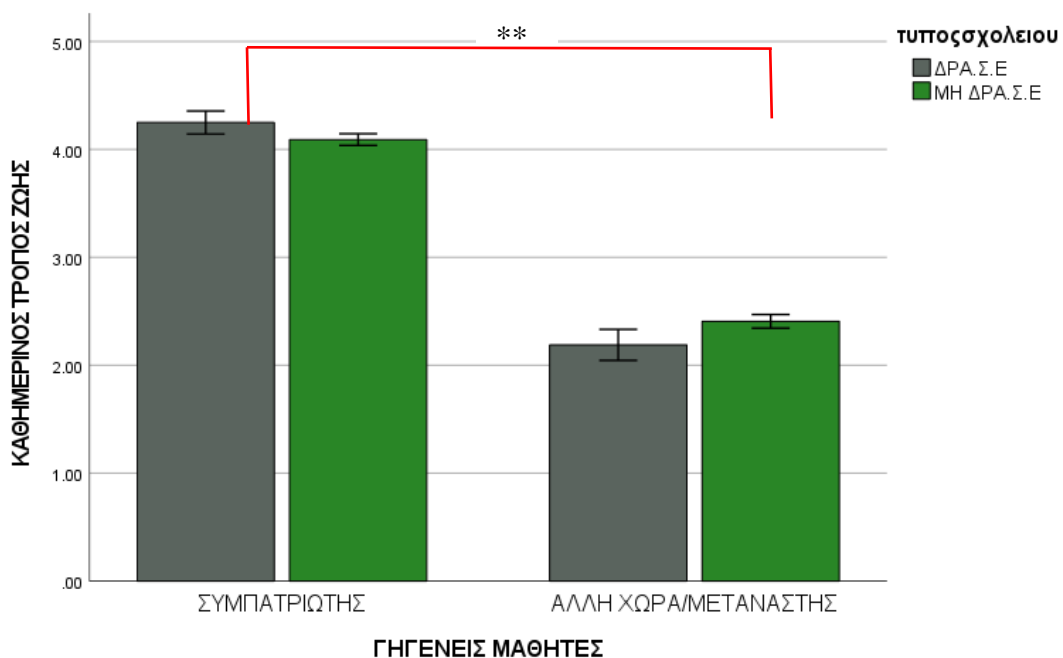
Για να ελεγχθεί η επίδραση του φύλου και του τύπου σχολείου (ΔΡΑ.Σ.Ε. – ΜΗ ΔΡΑ.Σ.Ε) διενεργήθηκε Μονοπαραγοντική Ανάλυση Διακύμανσης με τον Καθημερινό Τρόπο Ζωής ως εξαρτημένη μεταβλητή και την Καταγωγή (συμπατριώτης – Κύπριος), το Φύλο (αγόρι-κορίτσι) και τον τύπο σχολείου (ΔΡΑ.Σ.Ε. – ΜΗ ΔΡΑ.Σ.Ε) ως σταθερούς παράγοντες. Η ανάλυση έδειξε ότι η αλληλεπίδραση Καταγωγής (συμπατριώτης - Κύπριος) και Τύπου Σχολείου (ΔΡΑ.Σ.Ε. – ΜΗ ΔΡΑ.Σ.Ε) και ήταν στατιστικά σημαντική (συμπατριώτης: $MO=3.79$ $TA=0.79$ Κύπριος: $TO=3.27$ $TA= 0.84$, $F(1,571) = 50.66$, $p < 0.01$). Η αλληλεπίδραση Φύλο *Καταγωγή Μαθητή δεν ήταν στατιστικά σημαντική ($F(1,571) = .07$, $p = .79$).

Για να ελεγχθεί η αλληλεπίδραση μεταξύ χώρας καταγωγής συμμαθητή και τύπου σχολείου διενεργήθηκαν *paired-samples t-test* που συνέκριναν την αλληλεπίδραση με συμπατριώτες και την αλληλεπίδραση με Κύπριους για τα σχολεία ΔΡΑ.Σ.Ε και ΜΗ ΔΡΑ.Σ.Ε. Στα σχολεία ΔΡΑ.Σ.Ε η αλληλεπίδραση με τους συμπατριώτες ήταν στατιστικά ψηλότερη παρά με τους Κύπριους (συμπατριώτες: $MO=3.74$, $TA= .82$, Κύπριοι: $MO=3.30$, $TA=0.84$, $t(237) = 5.98$, $p < 0.05$. Στα σχολεία ΜΗ ΔΡΑ.Σ.Ε η αλληλεπίδραση με τους συμπατριώτες ήταν στατιστικά ψηλότερη παρά με τους Κύπριους (συμπατριώτες: $MO=3.97$, $TA= .58$, Κύπριοι: $MO=3.11$, $TA= .86$, $t(47) = 5.81$, , $p < 0.05$). Επίσης διενεργήθηκαν *t-test independent samples* που συνέκριναν την αλληλεπίδραση με συμπατριώτες σε σχολεία ΔΡΑ.Σ.Ε και σε σχολεία ΜΗ ΔΡΑ.Σ.Ε και την αλληλεπίδραση με Κύπριους σε σχολεία ΔΡΑ.Σ.Ε και ΜΗ ΔΡΑ.Σ.Ε. Η αλληλεπίδραση με συμπατριώτες ήταν στατιστικά χαμηλότερη σε σχολεία ΔΡΑ.Σ.Ε παρά σε σχολεία ΜΗ ΔΡΑ.Σ.Ε (συμπατριώτες: $MO=3.74$, $TA=.82$, συμπατριώτης $MO=3.97$, $TA=.58$, $t(284) = -1.88$, $p < 0.01$. Η αλληλεπίδραση με Κύπριους ήταν στατιστικά υψηλότερη στα σχολεία ΔΡΑ.Σ.Ε από τα σχολεία ΜΗ ΔΡΑ.Σ.Ε (Κύπριοι: $MO=3.30$, $TA=0.84$, Κύπριοι: $MO=3.11$, $TA=.86$, $t(284) = 1.46$, $p = 0.14$).

Τα αποτελέσματα της έρευνας που αφορούν τις στάσεις και συμπεριφορές των γηγενών μαθητών σε σχέση με τον παράγοντα Καθημερινός Τρόπος Ζωής φαίνονται στην Εικόνα 11. Στον κάθετο άξονα φαίνεται ο Καθημερινός Τρόπος Ζωής και στον οριζόντιο η Καταγωγή (συμπατριώτης – άλλη χώρα). Όπως φαίνεται οι γηγενείς επιλέγουν η καθημερινότητά τους να σχετίζεται σε μεγαλύτερο βαθμό με τους συμπατριώτες τους ανεξάρτητα από τον τύπο σχολείου στον οποίο φοιτούν παρά με τα παιδιά από άλλες χώρες.

Εικόνα 11

Καθημερινός Τρόπος Ζωής γηγενών μαθητών/τριών με Συμπατριώτες και Άλλες Χώρες, ξεχωριστά για όσους φοιτούν σε σχολεία ΔΡΑ.Σ.Ε και ΜΗ ΔΡΑ.Σ.Ε



Για να ελεγχθεί η επίδραση του φύλου και του τύπου σχολείου (ΔΡΑ.Σ.Ε. – ΜΗ ΔΡΑ.Σ.Ε) διενεργήθηκε Μονοπαραγοντική Ανάλυση Διακύμανσης με τον Καθημερινό Τρόπο Ζωής ως εξαρτημένη μεταβλητή και την Καταγωγή (συμπατριώτης – άλλη χώρα/μετανάστης), το Φύλο

(αγόρι-κορίτσι) και τον τύπο σχολείου (ΔΡΑ.Σ.Ε. – ΜΗ ΔΡΑ.Σ.Ε) ως σταθερούς παράγοντες. Η ανάλυση έδειξε ότι η Καταγωγή ήταν στατιστικά σημαντικός παράγοντας ($F(1,554) = 336.30$, $p < 0.001$) με προτίμηση τον Καθημερινό Τρόπο Ζωής με τους συμπατριώτες (Συμπατριώτης: $MO = 4.12$, $TA = .81$ / Άλλη χώρα: $MO = 2.37$, $TA = .97$). Η ανάλυση έδειξε ότι η αλληλεπίδραση Τύπου Σχολείου (ΔΡΑ.Σ.Ε. – ΜΗ ΔΡΑ.Σ.Ε) και Καταγωγής (συμπατριώτης – άλλη χώρα/μετανάστης) δεν ήταν στατιστικά σημαντική ($F(1,554) = 2.88$, $p = 0.09$). Η αλληλεπίδραση Φύλο * Μαθητή επίσης δεν ήταν στατιστικά σημαντική ($F(1,554) = 0.45$, $p = 0.50$).

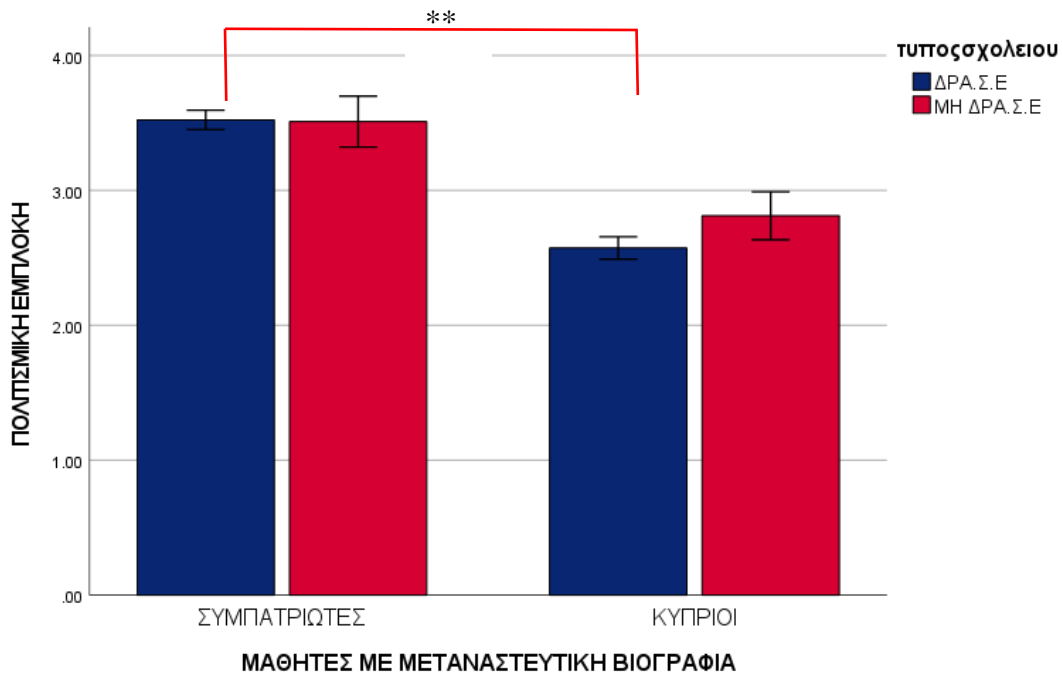
Για να ελεγχθεί η αλληλεπίδραση μεταξύ χώρας καταγωγής συμμαθητή και τύπου σχολείου διενεργήθηκαν paired-samples t-test που συνέκριναν την αλληλεπίδραση με συμπατριώτες και την αλληλεπίδραση με παιδιά από άλλες χώρες για τα σχολεία ΔΡΑ.Σ.Ε και ΜΗ ΔΡΑ.Σ.Ε. Στα σχολεία ΔΡΑ.Σ.Ε η αλληλεπίδραση με τους συμπατριώτες ήταν στατιστικά υψηλότερη παρά με παιδιά από άλλες χώρες (συμπατριώτες: $MO=4.25$, $TA=.71$, άλλες χώρες: $MO=2.19$, $TA=.96$, $t(44) = 10.14$, $p < 0.01$). Στα σχολεία ΜΗ ΔΡΑ.Σ.Ε η αλληλεπίδραση με τους συμπατριώτες ήταν στατιστικά υψηλότερη παρά με τα παιδιά από άλλες χώρες (συμπατριώτες: $MO=4.09$, $TA=.82$, Άλλες χώρες: $MO=2.41$, $TA=.97$, $t(231) = 19.10$, $p < 0.01$). Επίσης, διενεργήθηκαν t-test independent samples που συνέκριναν την αλληλεπίδραση με συμπατριώτες σε σχολεία ΔΡΑ.Σ.Ε και σε σχολεία ΜΗ ΔΡΑ.Σ.Ε και την αλληλεπίδραση με παιδιά από άλλες χώρες σε σχολεία ΔΡΑ.Σ.Ε και ΜΗ ΔΡΑ.Σ.Ε. Η αλληλεπίδραση με συμπατριώτες στα σχολεία ΔΡΑ.Σ.Ε ΚΑΙ ΜΗ ΔΡΑ.Σ.Ε ήταν στατιστικά σημαντική με υψηλότερη στα σχολεία ΔΡΑ.Σ.Ε (συμπατριώτες: $MO=4.25$, $TA=.71$, συμπατριώτες: $MO=4.10$, $TA=.82$, $t(275) = 1.21$, $p = 0.23$). Η αλληλεπίδραση με παιδιά από άλλες χώρες ήταν στατιστικά υψηλότερη στα σχολεία ΜΗ ΔΡΑ.Σ.Ε από τα σχολεία ΔΡΑ.Σ.Ε (Άλλες χώρες: $MO=2.19$, $TA=0.96$, Άλλες χώρες: $MO=2.41$, $TA=.97$, $t(275) = -1.39$, $p = .17$).

8.1.4. Πολιτισμικός Προσανατολισμός για μετανάστες και γηγενείς

Ο Πολιτισμικός Προσανατολισμός των μεταναστών μαθητών φαίνεται στην Εικόνα 12. Στον κάθετο άξονα φαίνεται η Πολιτισμική Εμπλοκή και στον οριζόντιο άξονα φαίνεται η Καταγωγή (συμπατριώτης-Κύπριος). Τα ευρήματα δείχνουν ότι τα παιδιά με μεταναστευτική βιογραφία προτιμούν ξεκάθαρα την πολιτισμική εμπλοκή με τους συμπατριώτες τους, ανεξάρτητα από τον τύπο σχολείου στον οποίο φοιτούν. Η Πολιτισμική Εμπλοκή τους με πολιτισμούς από Άλλες Χώρες είναι σε σχετικά χαμηλά επίπεδα, χαμηλότερα στα σχολεία ΔΡΑ.Σ.Ε παρά στα ΜΗ ΔΡΑ.Σ.Ε.

Εικόνα 12

Πολιτισμική εμπλοκή μαθητών/τριών με μεταναστευτική βιογραφία με Συμπατριώτες και Κύπριους, ξεχωριστά για όσους φοιτούν σε σχολεία ΔΡΑ.Σ.Ε και ΜΗ ΔΡΑ.Σ.Ε.



Για να ελεγχθεί η επίδραση του φύλου και του τύπου σχολείου (ΔΡΑ.Σ.Ε. – ΜΗ ΔΡΑ.Σ.Ε) διενεργήθηκε Μονοπαραγοντική Ανάλυση Διακύμανσης με την Πολιτισμική Εμπλοκή ως

εξαρτημένη μεταβλητή και την Καταγωγή (συμπατριώτης – Κύπριος), το Φύλο (αγόρι-κορίτσι) και τον τύπο σχολείου (ΔΡΑ.Σ.Ε. – ΜΗ ΔΡΑ.Σ.Ε) ως σταθερούς παράγοντες. Η ανάλυση έδειξε ότι η Καταγωγή ήταν στατιστικά σημαντικός παράγοντας ($F(1,572) = 35.84$, $p < 0.001$) με προτίμηση την Πολιτισμική Εμπλοκή με τους συμπατριώτες (Συμπατριώτες: $MO = 3.52$, $TA = 1.14$ / Κύπριοι: $MO = 2.61$, $TA = 1.27$). Η ανάλυση έδειξε ότι η αλληλεπίδραση Τύπου Σχολείου (ΔΡΑ.Σ.Ε. – ΜΗ ΔΡΑ.Σ.Ε) και Καταγωγής (συμπατριώτης– Κύπρος) δεν ήταν στατιστικά σημαντική ($F(1,572) = 0.82$, $p = 0.37$). Η αλληλεπίδραση Τύπου Σχολείου * Φύλο Μαθητή επίσης δεν ήταν στατιστικά σημαντική ($F(1,572) = 0.47$, $p = 0.49$).

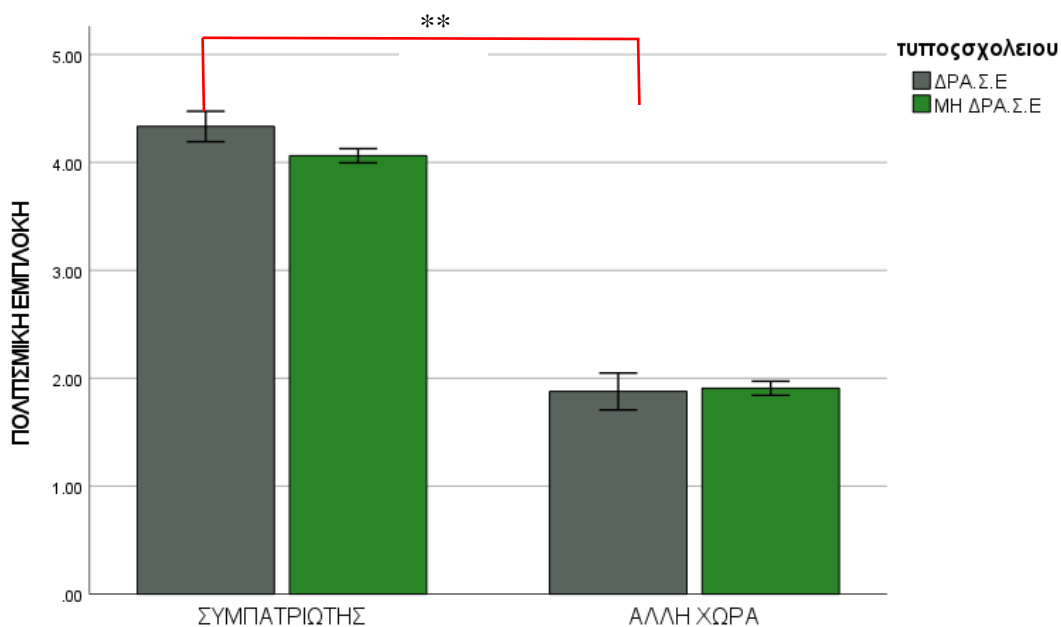
Για να ελεγχθεί η αλληλεπίδραση μεταξύ Χώρας Καταγωγής συμμαθητή και Τύπου Σχολείου διενεργήθηκαν paired-samples t-test που συνέκριναν την αλληλεπίδραση με συμπατριώτες και την αλληλεπίδραση με παιδιά από άλλες χώρες για τα σχολεία ΔΡΑ.Σ.Ε ΚΑΙ ΜΗ ΔΡΑ.Σ.Ε. Στα σχολεία ΔΡΑ.Σ.Ε η εμπλοκή στον πολιτισμό καταγωγής ήταν στατιστικά υψηλότερη παρά η εμπλοκή στον κυπριακό πολιτισμό (συμπατριώτες: $MO=3.52$, $TA= 1.10$, κύπριοι: $MO=2.57$, $TA= 1.28$, $t(237) = 10.14$, $p < 0.01$. Στα σχολεία ΜΗ ΔΡΑ.Σ.Ε η αλληλεπίδραση με τους συμπατριώτες ήταν στατιστικά υψηλότερη παρά με τους Κύπριους (συμπατριώτες: $MO=3.51$, $TA= 1.31$, Κύπριοι: $MO=2.81$, $TA= 1.23$, $t(47) = 2.99$, $p < 0.05$). Επίσης διενεργήθηκαν t-test independent samples που συνέκριναν την αλληλεπίδραση με συμπατριώτες σε σχολεία ΔΡΑ.Σ.Ε και σε σχολεία ΜΗ ΔΡΑ.Σ.Ε και την αλληλεπίδραση με παιδιά από άλλες χώρες σε σχολεία ΔΡΑ.Σ.Ε και ΜΗ ΔΡΑ.Σ.Ε. Η αλληλεπίδραση με συμπατριώτες στα σχολεία ΔΡΑ.Σ.Ε ΚΑΙ ΜΗ ΔΡΑ.Σ.Ε ήταν στατιστικά υψηλότερη στα σχολεία ΔΡΑ.Σ.Ε (συμπατριώτες: $MO=3.52$, $TA=1.10$, συμπατριώτες: $MO=3.51$, $TA=1.31$, $t(284) = 0.07$, $p = 0.94$). Η αλληλεπίδραση με Κύπριους ήταν στατιστικά χαμηλότερη στα σχολεία ΔΡΑ.Σ.Ε από τα σχολεία ΜΗ ΔΡΑ.Σ.Ε. (Κύπριοι: $MO=2.57$, $TA=1.28$, Κύπριοι: $MO=2.81$, $TA=1.24$, $t(284) = -$

1.19, $p = .24$). Δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην αλληλεπίδραση καταγωγής συμμαθητή και τύπου σχολείου.

Οι γηγενείς μαθητές παρουσιάζουν ξεκάθαρα πολύ υψηλή εμπλοκή στον κυπριακό πολιτισμό. Στην Εικόνα 13 ο κάθετος άξονας δείχνει την Πολιτισμική Εμπλοκή και ο οριζόντιος την Καταγωγή (συμπατριώτης – άλλη χώρα). Από τα ευρήματα της έρευνας φαίνεται ότι οι γηγενείς έχουν πολύ υψηλή εμπλοκή στον κυπριακό πολιτισμό και χαμηλή εμπλοκή στον πολιτισμό των άλλων χωρών ανεξάρτητα από τον τύπο του σχολείου στο οποίο φοιτούν.

Εικόνα 13

Πολιτισμική εμπλοκή γηγενών μαθητών/τριών με Συμπατριώτες και Άλλες Χώρες, ξεχωριστά για όσους φοιτούν σε σχολεία ΔΡΑ.Σ.Ε και Μη ΔΡΑ.Σ.Ε.



Για να ελεγχθεί η επίδραση του Φύλου και του Τύπου Σχολείου (ΔΡΑ.Σ.Ε. – ΜΗ ΔΡΑ.Σ.Ε) διενεργήθηκε Μονοπαραγοντική Ανάλυση Διακύμανσης με την Πολιτισμική Εμπλοκή ως εξαρτημένη μεταβλητή και την Καταγωγή (συμπατριώτης – άλλη χώρα), το Φύλο (αγόρι-κορίτσι)

και τον τύπο σχολείου (ΔΡΑ.Σ.Ε. – ΜΗ ΔΡΑ.Σ.Ε) ως σταθερούς παράγοντες. Η ανάλυση έδειξε ότι η Καταγωγή ήταν στατιστικά σημαντικός παράγοντας ($F(1,554) = 401.56$, $p = 0.001$) με προτίμηση την Πολιτισμική Εμπλοκή με τους συμπατριώτες (Συμπατριώτες: $MO = 4.11$, $TA = .99$ / Άλλες Χώρες: $MO = 1.90$, $TA = 1.01$). Ακόμη, η ανάλυση έδειξε ότι η αλληλεπίδραση Τύπου Σχολείου (ΔΡΑ.Σ.Ε. – ΜΗ ΔΡΑ.Σ.Ε) και Καταγωγής (συμπατριώτης– άλλη χώρα) δεν ήταν στατιστικά σημαντική ($F(1,554) = 1.31$, $p = 0.25$). Η αλληλεπίδραση Τύπου Σχολείου (ΔΡΑ.Σ.Ε. – ΜΗ ΔΡΑ.Σ.Ε) * Φύλο Μαθητή επίσης δεν ήταν στατιστικά σημαντική ($F(1,554) = 0.04$, $p = 0.84$).

8.2 Κλίμακα Αυτοεκτίμησης για Παιδιά Ανεξάρτητη Πολιτισμικών Παραγόντων

Η Κλίμακα Αυτοεκτίμησης αξιολογεί, με πέντε υποκλίμακες, την αυτοεκτίμηση των μαθητών σε πέντε τομείς: Γενική Αυτοεκτίμηση, Κοινωνική Αυτοεκτίμηση, Ακαδημαϊκή – Σχολική Αυτοεκτίμηση, Αυτοεκτίμηση σε σχέση με γονείς και κλίμακα Ψεύδους - Αμυντικότητας. Το άθροισμα των τεσσάρων υποκλιμάκων της Γενικής Αυτοεκτίμησης, της Κοινωνικής Αυτοεκτίμησης, της Ακαδημαϊκής – Σχολικής Αυτοεκτίμησης και της Αυτοεκτίμησης σε σχέση με γονείς δίνει την Συνολική Αυτοεκτίμηση. Οι πιο πάνω τομείς μετριοούνται για τα παιδιά με μεταναστευτική βιογραφία και για τους γηγενείς μαθητές στο σύνολο και ξεχωριστά.

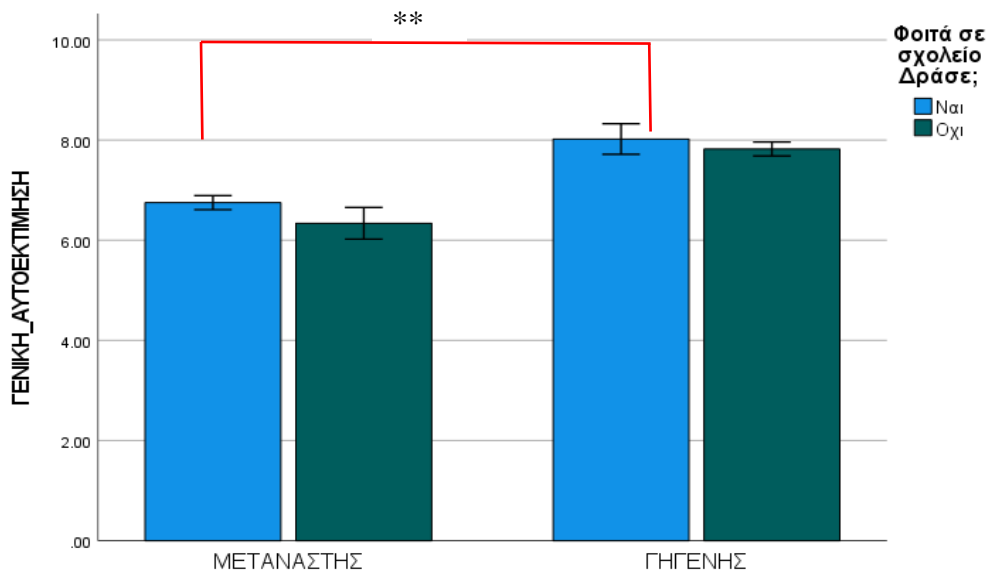
8.2.1 Γενική Αυτοεκτίμηση

Αρχικά, έγινε επεξεργασία των δεδομένων, τόσο για τους μετανάστες όσο και για τους γηγενείς, με σκοπό να διαφανεί το επίπεδο αυτοεκτίμησης των μαθητών.

Όσο αφορά τους μαθητές με μεταναστευτική βιογραφία και την Αυτοεκτίμησή τους, τα ευρήματα της έρευνας απεικονίζονται στην Εικόνα 14. Στον κάθετο άξονα διακρίνεται η Γενική Αυτοεκτίμηση και στον οριζόντιο η Χώρα (μετανάστης – γηγενής). Όπως φαίνεται, οι μετανάστες ανεξάρτητα από τον τύπο του σχολείου στον οποίο φοιτούν, ΔΡΑ.Σ.Ε – ΜΗ ΔΡΑ.Σ.Ε, παρουσιάζουν χαμηλότερα επίπεδα αυτοεκτίμησης από τους γηγενείς μαθητές. Τα επίπεδα αυτοεκτίμησης φαίνεται να είναι χαμηλότερα ανεξάρτητα από τον τύπο σχολείου στον οποίο φοιτούν. Τα σχολεία ΔΡΑ.Σ.Ε παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα αυτοεκτίμησης τόσο για τους μετανάστες όσο και για τους γηγενείς μαθητές.

Εικόνα 14

Γενική Αυτοεκτίμηση μεταναστών και γηγενών μαθητών, ξεχωριστά για όσους φοιτούν σε σχολεία ΔΡΑ.Σ.Ε και Μη ΔΡΑ.Σ.Ε.



Για να ελεγχθεί η επίδραση της Χώρας (μετανάστης – γηγενής) και του τύπου σχολείου (ΔΡΑ.Σ.Ε – ΜΗ ΔΡΑ.Σ.Ε) διενεργήθηκαν Μονοπαραγοντικές Αναλύσεις Διακύμανσης με την Γενική αυτοεκτίμηση ως εξαρτημένη μεταβλητή και όλους τους πιο πάνω ως σταθερούς

παράγοντες. Η ανάλυση έδειξε ότι η Χώρα ήταν στατιστικά σημαντικός παράγοντας ($F(1,561) = 31.86, p = 0.001$) με τους γηγενείς να παρουσιάζουν υψηλότερη γενική αυτοεκτίμηση. (Μετανάστες: $MO = 6.69, TA = 2.17$ / Γηγενείς: $MO = 7.86, TA = 2.10$). Ο τύπος σχολείου δεν ήταν στατιστικά σημαντικός παράγοντας (Τύπος σχολείου: ($F(1,561) = 1.57, p = 0.21$) με μεγαλύτερο μέσο όρο τόσο για τους μετανάστες όσο και για τους γηγενείς στα σχολεία ΔΡΑ.Σ.Ε. Η αλληλεπίδραση των δύο πιο πάνω παραγόντων (χώρα καταγωγής*τύπος σχολείου επίσης δεν ήταν στατιστικά σημαντικός παράγοντας $F(1,561) = 1.89, p = 0.66$).

Για να ελεγχθεί η επίδραση του Μορφωτικού Επιπέδου Μητέρας διενεργήθηκε Μονοπαραγοντική Ανάλυση Διακύμανσης με την Γενική Αυτοεκτίμηση ως εξαρτημένη μεταβλητή και το μορφωτικό επίπεδο μητέρας (δημοτικό – γυμνάσιο – λύκειο - πανεπιστήμιο) ως σταθερό παράγοντα. Η ανάλυση έδειξε ότι το μορφωτικό επίπεδο μητέρας ήταν στατιστικά σημαντικός παράγοντας ($F(1,561) = 17.97, p < 0.001$) με την πανεπιστημιακή μόρφωση να παρουσιάζει τον υψηλότερο μέσο όρο. (Δημοτικό: $MO = 5.80$, Γυμνάσιο $MO = 6.48$, Λύκειο $MO = 7.29$, Πανεπιστήμιο $MO = 7.90$).

Για να ελεγχθεί η επίδραση του Μορφωτικού Επιπέδου Πατέρα διενεργήθηκε Μονοπαραγοντική Ανάλυση Διακύμανσης με την Γενική Αυτοεκτίμηση ως εξαρτημένη μεταβλητή και το μορφωτικό επίπεδο μητέρας (δημοτικό – γυμνάσιο – λύκειο - πανεπιστήμιο) ως σταθερό παράγοντα. Η ανάλυση έδειξε ότι το μορφωτικό επίπεδο πατέρα ήταν στατιστικά σημαντικός παράγοντας ($F(1,561) = 13.82, p < 0.001$) με την πανεπιστημιακή μόρφωση να παρουσιάζει τον υψηλότερο μέσο όρο. (Δημοτικό: $MO = 5.92$, Γυμνάσιο $MO = 6.60$, Λύκειο $MO = 7.27$, Πανεπιστήμιο $MO = 7.88$). Η αλληλεπίδραση των δύο πιο πάνω παραγόντων, μορφωτικό επίπεδο μητέρας*μορφωτικό επίπεδο πατέρα, δεν ήταν στατιστικά σημαντική με οριακό αποτέλεσμα ($F(1,561) = 1.94, p = 0.06$).

Για να ελεγχθεί η επίδραση της γενεάς μετανάστευσης (μετανάστης α' γενεάς – μετανάστης β' γενεάς) διενεργήθηκε Μονοπαραγοντική Ανάλυση Διακύμανσης με την Γενική αυτοεκτίμηση ως εξαρτημένη μεταβλητή και τον παράγοντα γενεά ως σταθερό παράγοντα. Η ανάλυση έδειξε ότι η γενεά μετανάστευσης δεν ήταν στατιστικά σημαντικός παράγοντας. ($F(1,285) = 3.02, p = 0.08$) με μεγαλύτερο μέσο όρο τους μετανάστες β' γενεάς.

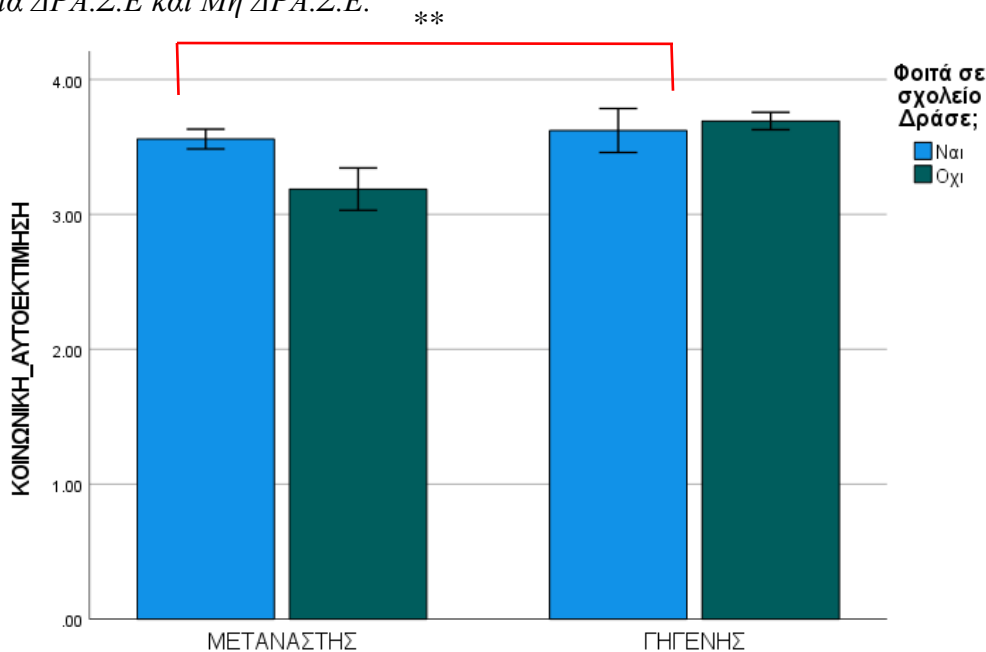
8.2.2 Κοινωνική Αυτοεκτίμηση

Αρχικά, έγινε επεξεργασία των δεδομένων, τόσο για τους μετανάστες όσο και για τους γηγενείς, με σκοπό να διαφανεί το επίπεδο αυτοεκτίμησης των μαθητών.

Όσο αφορά το σύνολο των μαθητών του δείγματος και την Αυτοεκτίμησή τους, τα ευρήματα της έρευνας απεικονίζονται στην Εικόνα 15. Στον κάθετο άξονα διακρίνεται η Κοινωνική Αυτοεκτίμηση και στον οριζόντιο η Χώρα (μετανάστης – γηγενής). Όπως φαίνεται, οι μετανάστες ανεξάρτητα από τον τύπο του σχολείου στον οποίο φοιτούν, ΔΡΑ.Σ.Ε – ΜΗ ΔΡΑ.Σ.Ε, παρουσιάζουν χαμηλότερα επίπεδα αυτοεκτίμησης από τους γηγενείς μαθητές. Τα σχολεία ΔΡΑ.Σ.Ε παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα αυτοεκτίμησης για τους μετανάστες αλλά χαμηλότερα για τους γηγενείς μαθητές.

Εικόνα 15

Κοινωνική Αυτοεκτίμηση μεταναστών και γηγενών μαθητών, ξεχωριστά για όσους φοιτούν σε σχολεία ΔΡΑ.Σ.Ε και Μη ΔΡΑ.Σ.Ε.



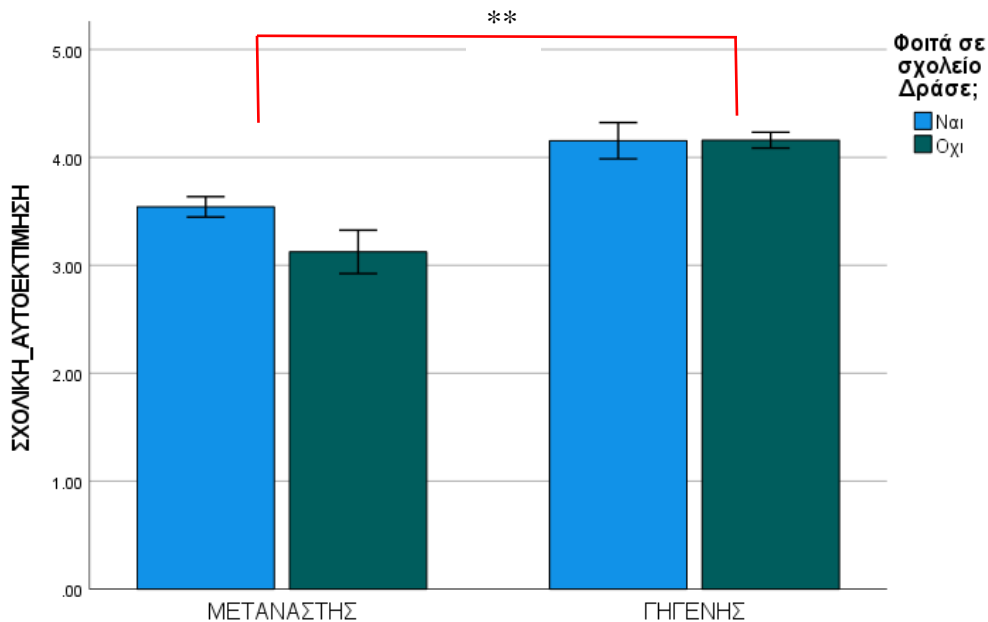
Για να ελεγχθεί η επίδραση της Χώρας (μετανάστης – γηγενής) και του Τύπου Σχολείου (ΔΡΑ.Σ.Ε – ΜΗ ΔΡΑ.Σ.Ε) διενεργήθηκαν Μονοπαραγοντικές Αναλύσεις Διακύμανσης με την Κοινωνική αυτοεκτίμηση ως εξαρτημένη μεταβλητή και όλους τους πιο πάνω ως σταθερούς παράγοντες. Η ανάλυση έδειξε ότι η Χώρα ήταν στατιστικά σημαντικός παράγοντας ($F(1,562) = 5.54, p < 0.001$) με τους γηγενείς να παρουσιάζουν υψηλότερη Κοινωνική Αυτοεκτίμηση. (Μετανάστες: $MO = 3.50, TA = 1.13$ / Γηγενείς: $MO = 3.68, TA = .99$). Ο Τύπος Σχολείου δεν ήταν στατιστικά σημαντικός παράγοντας (Τύπος σχολείου: $F(1,562) = 1.55, p = .21$) με μεγαλύτερο μέσο όρο τόσο για τους μετανάστες στα σχολεία ΔΡΑ.Σ.Ε (Μετανάστες ΔΡΑ.Σ.Ε: $MO = 3.56, TA = 1.13$ / Μετανάστες ΜΗ ΔΡΑ.Σ.Ε: $MO = 3.19, TA = 1.08$) ενώ για τους γηγενείς τα σχολεία ΜΗ ΔΡΑ.Σ.Ε (Γηγενείς ΔΡΑ.Σ.Ε: $MO = 3.62, TA = 1.09$ / Γηγενείς ΜΗ ΔΡΑ.Σ.Ε: $MO = 3.69, TA = .98$). Η αλληλεπίδραση των δύο πιο πάνω παραγόντων, Χώρα Καταγωγής*Τύπος Σχολείου, επίσης δεν ήταν στατιστικά σημαντική ($F(1,562) = 3.34, p = 0.68$).

8.2.3 Ακαδημαϊκή – Σχολική Αυτοεκτίμηση

Στην εικόνα 16 απεικονίζονται τα ευρήματα της έρευνας που αφορούν το σύνολο των μαθητών και την Σχολική – Ακαδημαϊκή Αυτοεκτίμησή τους. Στον κάθετο άξονα διακρίνεται η Σχολική – Ακαδημαϊκή Αυτοεκτίμησή τους και στον οριζόντιο η Χώρα (μετανάστης – γηγενής). Όπως φαίνεται, οι μετανάστες ανεξάρτητα από τον τύπο του σχολείου στον οποίο φοιτούν, ΔΡΑ.Σ.Ε – ΜΗ ΔΡΑ.Σ.Ε, παρουσιάζουν χαμηλότερα επίπεδα αυτοεκτίμησης από τους γηγενείς μαθητές. Τα επίπεδα Σχολικής – Ακαδημαϊκής Αυτοεκτίμησης για τους μετανάστες είναι υψηλότερα στα σχολεία ΔΡΑ.Σ.Ε συγκριτικά με τα σχολεία ΜΗ ΔΡΑ.Σ.Ε. Οι γηγενείς μαθητές παρουσιάζουν τα ίδια επίπεδα Σχολικής – Ακαδημαϊκής Αυτοεκτίμησης ανεξάρτητα από τον τύπο σχολείου στον οποίο φοιτούν.

Εικόνα 16

Ακαδημαϊκή – Σχολική Αυτοεκτίμηση μεταναστών και γηγενών μαθητών, ξεχωριστά για όσους φοιτούν σε σχολεία ΔΡΑ.Σ.Ε και Μη ΔΡΑ.Σ.Ε.



Για να ελεγχθεί η επίδραση της Χώρας (μετανάστης – γηγενής) και του τύπου σχολείου (ΔΡΑ.Σ.Ε – ΜΗ ΔΡΑ.Σ.Ε) διενεργήθηκαν Μονοπαραγοντικές Αναλύσεις Διακύμανσης με την Σχολική – Ακαδημαϊκή Αυτοεκτίμησή ως εξαρτημένη μεταβλητή και τη Χώρα (μετανάστης – γηγενής) και τον τύπου σχολείου (ΔΡΑ.Σ.Ε – ΜΗ ΔΡΑ.Σ.Ε) ως σταθερούς παράγοντες. Η ανάλυση έδειξε ότι η Χώρα ήταν στατιστικά σημαντικός παράγοντας ($F(1,562) = 31.37, p = 0.001$) με τους γηγενείς να παρουσιάζουν υψηλότερη Σχολική – Ακαδημαϊκή Αυτοεκτίμηση. (Μετανάστες: $MO = 3.47, TA = 1.45$ / Γηγενείς: $MO = 4.16, TA = 1.12$). Ο τύπος σχολείου δεν ήταν στατιστικά σημαντικός παράγοντας (Τύπος σχολείου: $F(1,562) = 1.96, p = 0.16$) με μεγαλύτερο μέσο όρο τόσο για τους μετανάστες στα σχολεία ΔΡΑ.Σ.Ε (Μετανάστες ΔΡΑ.Σ.Ε: $MO = 3.54, TA = 1.46$ / Μετανάστες ΜΗ ΔΡΑ.Σ.Ε: $MO = 3.13, TA = 1.39$) ενώ για τους γηγενείς τα σχολεία ΜΗ ΔΡΑΣΕ (Γηγενείς ΔΡΑΣΕ: $MO = 4.16, TA = 1.27$ / Γηγενείς ΜΗ ΔΡΑ.Σ.Ε: $MO = 4.16, TA = 1.12$). Η αλληλεπίδραση των δύο πιο πάνω παραγόντων (χώρα καταγωγής*τύπος σχολείου) επίσης δεν ήταν στατιστικά σημαντική ($F(1,562) = 2.05, p = 0.15$).

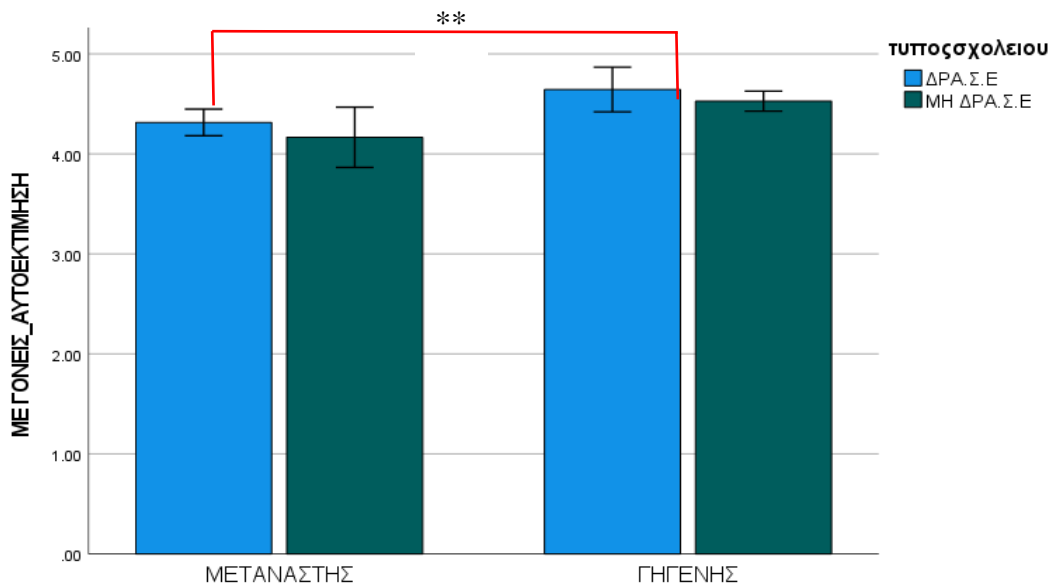
8.2.4 Αυτοεκτίμηση σε σχέση με Γονείς

Τα ευρήματα της έρευνας που αφορούν το σύνολο των μαθητών και την Αυτοεκτίμηση σε σχέση με γονείς παρουσιάζονται στην Εικόνα 17. Στον κάθετο άξονα διακρίνεται η Αυτοεκτίμηση σε σχέση με Γονείς και στον οριζόντιο η Χώρα (μετανάστης – γηγενής). Όπως φαίνεται, οι μετανάστες ανεξάρτητα από τον τύπο του σχολείου στον οποίο φοιτούν, ΔΡΑ.Σ.Ε – ΜΗ ΔΡΑ.Σ.Ε, παρουσιάζουν χαμηλότερα επίπεδα αυτοεκτίμησης από τους γηγενείς μαθητές. Τα επίπεδα Αυτοεκτίμησης σε σχέση με Γονείς για τους μετανάστες είναι υψηλότερα στα σχολεία ΔΡΑ.Σ.Ε

συγκριτικά με τα σχολεία ΜΗ ΔΡΑ.Σ.Ε. Οι γηγενείς μαθητές παρουσιάζουν τα ίδια επίπεδα Αυτοεκτίμησης σε σχέση με γονείς ανεξάρτητα από τον τύπο σχολείου στον οποίο φοιτούν.

Εικόνα 17

Αυτοεκτίμηση σε σχέση με γονείς μεταναστών και γηγενών μαθητών, ξεχωριστά για όσους φοιτούν σε σχολεία ΔΡΑ.Σ.Ε και ΜΗ ΔΡΑ.Σ.Ε.



I

Για να ελεγχθεί η επίδραση της Χώρας (μετανάστης – γηγενής) και του τύπου σχολείου (ΔΡΑ.Σ.Ε – ΜΗ ΔΡΑ.Σ.Ε) διενεργήθηκαν Μονοπαραγοντικές Αναλύσεις Διακύμανσης με την Αυτοεκτίμηση σε σχέση με Γονείς ως εξαρτημένη μεταβλητή και όλους τους πιο πάνω ως σταθερούς παράγοντες. Η ανάλυση έδειξε (Εικόνα 18) ότι η Χώρα ήταν στατιστικά σημαντικός παράγοντας ($F(1,562) = 10.98, p = 0.001$) με τους γηγενείς να παρουσιάζουν υψηλότερη Αυτοεκτίμηση σε σχέση με γονείς. (Μετανάστες: $MO = 4.29, TA = 1.04$ / Γηγενείς: $MO = 4.55, TA = .77$). Ο τύπος σχολείου δεν ήταν στατιστικά σημαντικός παράγοντας (Τύπος σχολείου: $F(1,562) = 1.61, p = 0.21$) με μεγαλύτερο μέσο όρο για τους μετανάστες στα σχολεία ΔΡΑ.Σ.Ε (Μετανάστες ΔΡΑ.Σ.Ε: $MO = 4.31, TA = 1.04$ / Μετανάστες ΜΗ ΔΡΑ.Σ.Ε: $MO = 4.17, TA =$

1.04) και για τους γηγενείς τα σχολεία ΔΡΑ.Σ.Ε (Γηγενείς ΔΡΑ.Σ.Ε: $MO = 4.64$, $TA = .74$ / Γηγενείς ΜΗ ΔΡΑ.Σ.Ε: $MO = 4.53$, $TA = .77$). Η αλληλεπίδραση των δύο πιο πάνω παραγόντων (χώρα καταγωγής*τύπος σχολείου) ήταν στατιστικά σημαντική. ($F(1,562) = .024$, $p < 0.05$).

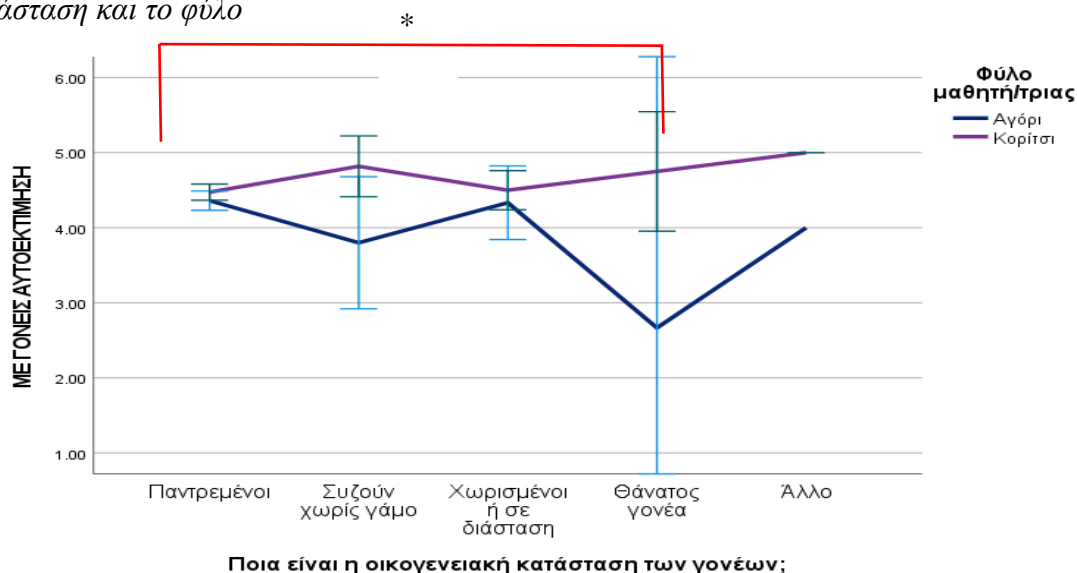
Για να ελεγχθεί η αλληλεπίδραση μεταξύ χώρας καταγωγής μαθητή και τύπου σχολείου με την εξαρτημένη μεταβλητή Αυτοεκτίμηση με Γονείς διενεργήθηκαν t-test independent samples που συνέκριναν τα επίπεδα Αυτοεκτίμησης με γονείς των μεταναστών μαθητών σε σχολεία ΔΡΑ.Σ.Ε και σε σχολεία ΜΗ ΔΡΑ.Σ.Ε και τα επίπεδα Αυτοεκτίμησης με γονείς των γηγενών μαθητών σε σχολεία ΔΡΑ.Σ.Ε και σε σχολεία ΜΗ ΔΡΑ.Σ.Ε. Η αλληλεπίδραση για τους μετανάστες ΔΡΑ.Σ.Ε και ΜΗ ΔΡΑ.Σ.Ε δεν ήταν στατιστικά σημαντική με υψηλότερη Αυτοεκτίμηση με γονείς στα σχολεία ΔΡΑ.Σ.Ε (μετανάστες ΔΡΑ.Σ.Ε: $MO=4.32$, $TA=1.04$, μετανάστες ΜΗ ΔΡΑ.Σ.Ε: $MO=4.17$, $TA=1.04$, $t(284) = .90$, $p = .37$). Η αλληλεπίδραση για τους γηγενείς ΔΡΑ.Σ.Ε και ΜΗ ΔΡΑ.Σ.Ε δεν ήταν στατιστικά σημαντική με υψηλότερη Αυτοεκτίμηση με γονείς στα σχολεία ΔΡΑ.Σ.Ε (γγενείς ΔΡΑ.Σ.Ε: $MO=4.64$, $TA=.74$, μετανάστες ΜΗ ΔΡΑ.Σ.Ε: $MO=4.53$, $TA=.77$, $t(274) = .93$, $p = .35$).

Για να ελεγχθεί η επίδραση του φύλου (αγόρι – κορίτσι) και της οικογενειακής κατάστασης (παντρεμένοι – συζούν χωρίς γάμο – χωρισμένοι ή σε διάσταση – θάνατος γονέα) διενεργήθηκαν Μονοπαραγοντικές Αναλύσεις Διακύμανσης με την Αυτοεκτίμηση σε σχέση με Γονείς ως εξαρτημένη μεταβλητή και όλους τους πιο πάνω ως σταθερούς παράγοντες, όπως φαίνεται στην Εικόνα 18. Η ανάλυση έδειξε ότι το Φύλο ήταν στατιστικά σημαντικός παράγοντας ($F(1,562) = 9.79$, $p < 0.005$) με τα κορίτσια να παρουσιάζουν υψηλότερη Αυτοεκτίμηση σε σχέση με Γονείς. (Αγόρια: $MO = 4.31$, $TA = 1.00$ / Κορίτσια: $MO = 4.50$, $TA = .86$). Η οικογενειακή κατάσταση δεν ήταν στατιστικά σημαντικός παράγοντας (Οικογενειακή κατάσταση: ($F(1,562) = 1.08$, $p = .37$) με μεγαλύτερο μέσο όρο την κατηγορία «συζούν χωρίς γάμο» για τα κορίτσια (Παντρεμένοι: MO

= 4.47 ,TA = .86 / Συζούν χωρίς γάμο: MO = 4.82 ,TA = .60 / Χωρισμένοι ή σε διάσταση MO = 4.50 ,TA = .90 / Θάνατος γονέα: MO = 4.75 ,TA = .50) ενώ για τα αγόρια μεγαλύτερο μέσο όρο παρουσιάζει η κατηγορία «παντρεμένοι» (Παντρεμένοι: MO = 4.36 ,TA = .93 / Συζούν χωρίς γάμο: MO = 3.80 ,TA = 1.23 / Χωρισμένοι ή σε διάσταση MO = 4.33 ,TA = 1.24 / Θάνατος γονέα: MO = 2.67 ,TA = 1.53). Η αλληλεπίδραση των δύο πιο πάνω παραγόντων, φύλο*οικογενειακή κατάσταση, ήταν στατιστικά σημαντική. ($F(1,562)= 3.24, p < 0.05$).

Εικόνα 18

Αυτοεκτίμηση με γονείς μεταναστών και γηγενών μαθητών σε σχέση με την οικογενειακή τους κατάσταση και το φύλο



Για να ελεγχθεί η επίδραση της οικογενειακής κατάστασης (παντρεμένοι – συζούν χωρίς γάμο – χωρισμένοι ή σε διάσταση – θάνατος γονέα) και της Αυτοεκτίμησης με γονείς διενεργήθηκε Μονοπαραγοντική Ανάλυση Διακύμανσης ξεχωριστά για Αγόρια και ξεχωριστά για τα Κορίτσια με την Αυτοεκτίμηση σε σχέση με γονείς ως εξαρτημένη μεταβλητή και την οικογενειακή κατάσταση (παντρεμένοι – συζούν χωρίς γάμο – χωρισμένοι ή σε διάσταση – θάνατος γονέα) ως σταθερό παράγοντα. Η ανάλυση για τα Αγόρια έδειξε ότι η οικογενειακή κατάσταση (παντρεμένοι – συζούν χωρίς γάμο – χωρισμένοι ή σε διάσταση – θάνατος γονέα) ήταν

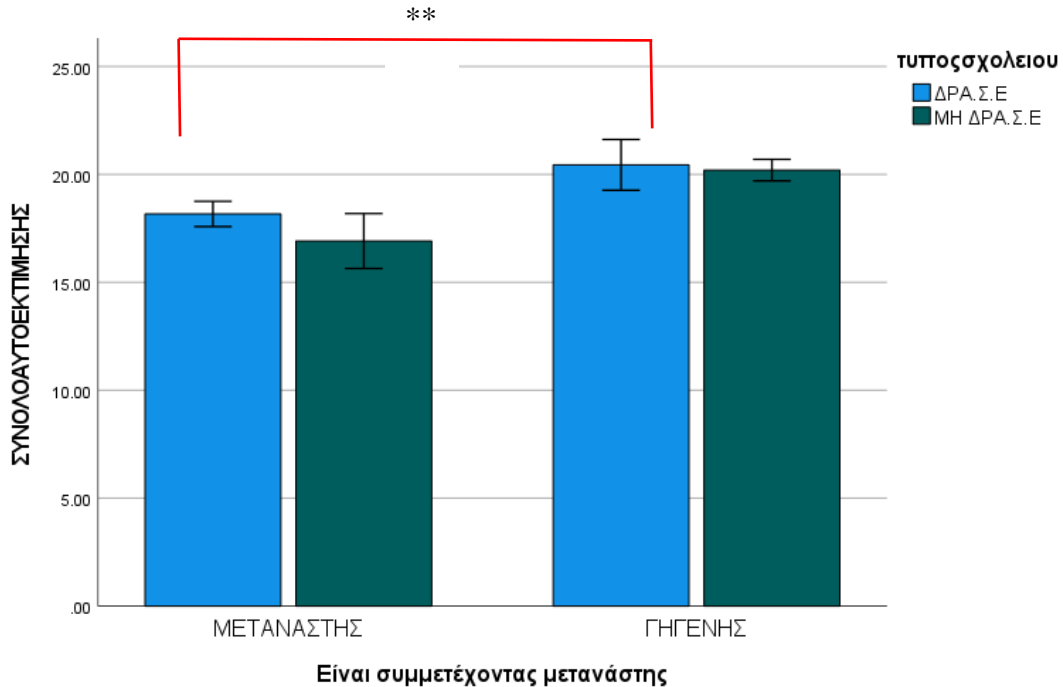
στατιστικά σημαντικός παράγοντας για την Αυτοεκτίμησή τους με Γονείς ($F(1,562) = 9.79, p < 0.005$) και με υψηλότερο μέσο όρο η κατηγορία Παντρεμένοι και χαμηλότερο μέσο όρο η κατηγορία Θάνατος Γονέα. (παντρεμένοι: $MO=4.36$ $TA=.93$ / συζούν χωρίς γάμο: $MO=3.80$ $TA=1.23$ /χωρισμένοι ή σε διάσταση: $MO=4.33$ $TA=1.24$ /θάνατος γονέα: $MO=2.66$ $TA=1.53$). Η ανάλυση για τα Κορίτσια έδειξε ότι η οικογενειακή κατάσταση (παντρεμένοι – συζούν χωρίς γάμο – χωρισμένοι ή σε διάσταση – θάνατος γονέα) δεν ήταν στατιστικά σημαντικός παράγοντας για την Αυτοεκτίμησή τους με Γονείς ($F(1,316) = .69, p < .60$) και με υψηλότερο μέσο όρο η κατηγορία συζούν χωρίς γάμο και χαμηλότερο μέσο όρο η κατηγορία παντρεμένοι. (παντρεμένοι: $MO=4.47$ $TA=.86$ / συζούν χωρίς γάμο: $MO=4.82$ $TA=.60$ /χωρισμένοι ή σε διάσταση: $MO=4.50$ $TA=.90$ /θάνατος γονέα: $MO=4.75$ $TA=.50$)

8.2.5 Συνολική Αυτοεκτίμηση

Τα ευρήματα της έρευνας που αφορούν το σύνολο των μαθητών και την Συνολική Αυτοεκτίμησή τους στο Εικόνα 19. Στον κάθετο άξονα διακρίνεται η Συνολική Αυτοεκτίμησή τους και στον οριζόντιο η Χώρα (μετανάστης – γηγενής). Όπως φαίνεται, οι μετανάστες ανεξάρτητα από τον τύπο του σχολείου στον οποίο φοιτούν, ΔΡΑ.Σ.Ε – ΜΗ ΔΡΑ.Σ.Ε, παρουσιάζουν χαμηλότερα επίπεδα συνολικής αυτοεκτίμησης από τους γηγενείς μαθητές. Τα επίπεδα Συνολικής Αυτοεκτίμησης για τους μετανάστες είναι υψηλότερα στα σχολεία ΔΡΑ.Σ.Ε συγκριτικά με τα σχολεία ΜΗ ΔΡΑ.Σ.Ε. Οι γηγενείς μαθητές παρουσιάζουν τα ίδια επίπεδα Συνολικής Αυτοεκτίμησης ανεξάρτητα από τον τύπο σχολείου στον οποίο φοιτούν.

Εικόνα 19

Συνολική Αυτοεκτίμηση μεταναστών και γηγενών μαθητών, ξεχωριστά για όσους φοιτούν σε σχολεία ΔΡΑ.Σ.Ε και ΜΗ ΔΡΑ.Σ.Ε.

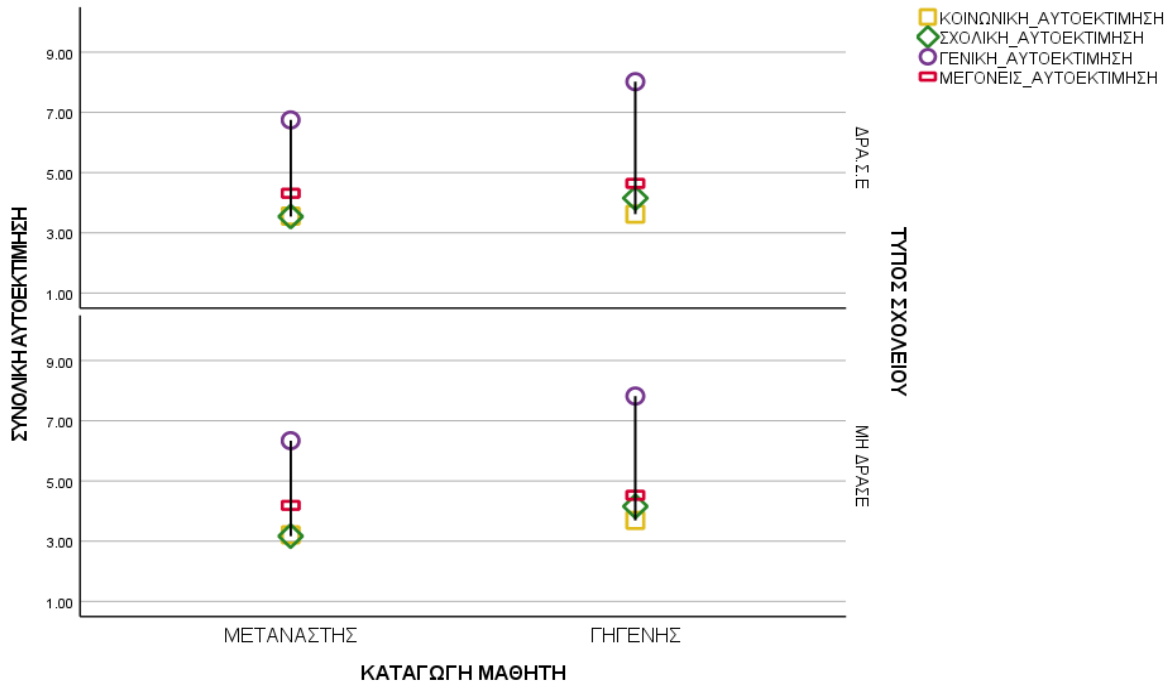


Για να ελεγχθεί η επίδραση της Χώρας (μετανάστης – γηγενής) και του τύπου σχολείου (ΔΡΑ.Σ.Ε – ΜΗ ΔΡΑ.Σ.Ε) διενεργήθηκαν Μονοπαραγοντικές Αναλύσεις Διακύμανσης με την Συνολική Αυτοεκτίμηση ως εξαρτημένη μεταβλητή και όλους τους πιο πάνω ως σταθερούς παράγοντες. Η ανάλυση έδειξε (Εικόνα 20) ότι η Χώρα ήταν στατιστικά σημαντικός παράγοντας ($F(1,561) = 33.37, p < 0.001$) με τους γηγενείς να παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα Συνολικής Αυτοεκτίμησης. (Μετανάστες: $MO = 17.96, TA = 4.56$ / Γηγενείς: $MO = 20.24, TA = 3.85$). Ο τύπος σχολείου δεν ήταν στατιστικά σημαντικός παράγοντας (Τύπος σχολείου: $F(1,561) = 2.41, p = 0.12$) με μεγαλύτερο μέσο όρο τόσο για τους μετανάστες στα σχολεία ΔΡΑ.Σ.Ε (Μετανάστες ΔΡΑ.Σ.Ε: $MO = 18.17, TA = 4.59$ / Μετανάστες ΜΗ ΔΡΑ.Σ.Ε: $MO = 20.44, TA = 3.92$) και επίσης για τους γηγενείς τα σχολεία ΔΡΑ.Σ.Ε (Γηγενείς ΔΡΑ.Σ.Ε: $MO = 20.44, TA = 3.92$ / Γηγενείς ΜΗ ΔΡΑ.Σ.Ε: $MO = 20.24, TA = 3.85$). Η αλληλεπίδραση των δύο πιο πάνω παραγόντων (χώρα καταγωγής*τύπος σχολείου) δεν ήταν στατιστικά σημαντική. ($F(1,561) = 1.10, p = .29$).

Στην Εικόνα 20 απεικονίζονται όλοι οι παράγοντες που συναποτελούν τη Συνολική Αυτοεκτίμηση (Γενική Αυτοεκτίμηση, Κοινωνική Αυτοεκτίμηση, Σχολική Αυτοεκτίμηση, Αυτοεκτίμηση με Γονείς) σε σχέση με την Καταγωγή (μετανάστης – γηγενής) και τον τύπο σχολείου στον οποίο φοιτούν (ΔΡΑ.Σ.Ε – ΜΗ ΔΡΑ.Σ.Ε). Ο κάθετος άξονας δείχνει τη Συνολική Αυτοεκτίμηση και ο οριζόντιος άξονας την Καταγωγή (μετανάστης – γηγενής) ξεχωριστά για τα σχολεία ΔΡΑ.Σ.Ε και ΜΗ ΔΡΑ.Σ.Ε. Φαίνεται ότι οι μετανάστες έχουν χαμηλότερη Συνολική Αυτοεκτίμηση ανεξάρτητα από τον τύπο του σχολείου στον οποίο φοιτούν. Επίσης, η Σχολική Αυτοεκτίμηση, η Γενική Αυτοεκτίμηση και η Κοινωνική Αυτοεκτίμηση των μεταναστών είναι χαμηλότερη από των γηγενών και στους δύο τύπους σχολείου. Ο μόνος παράγοντας Αυτοεκτίμησης που φαίνεται να παρουσιάζει παρόμοια επίπεδα τόσο στους μετανάστες όσο και στους γηγενείς ανεξάρτητα από τον τύπο του σχολείου στον οποίο φοιτούν είναι η Αυτοεκτίμηση με Γονείς. Τέλος, οι μετανάστες που φοιτούν σε σχολείο ΜΗ ΔΡΑ.Σ.Ε φαίνεται να παρουσιάζουν τη χαμηλότερη Συνολική Αυτοεκτίμηση από όλες τις ομάδες παιδιών.

Εικόνα 20

Συνολική Αυτοεκτίμηση μεταναστών και γηγενών μαθητών, ξεχωριστά για όσους φοιτούν σε σχολεία ΔΡΑ.Σ.Ε και Μη ΔΡΑ.Σ.Ε.



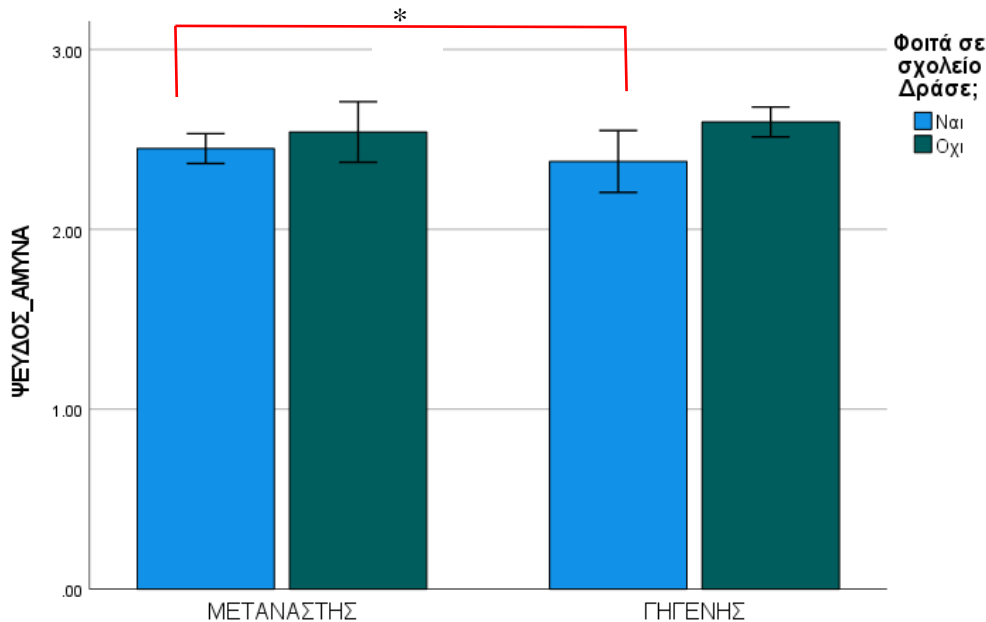
8.2.6 Κλίμακα Ψεύδους – Αμυντικότητας

Στην Εικόνα 21 απεικονίζονται τα ευρήματα της έρευνας που αφορούν το σύνολο των μαθητών και κλίμακα Ψεύδους – Αμυντικότητας. Η κλίμακα αυτή έχει ως στόχο να εκτιμήσει την ειλικρίνεια ενός παιδιού και δίνει ένδειξη για το πόσο ειλικρινά απαντού ή πόσο «αμυντικά» απαντούν.

Στον κάθετο άξονα διακρίνεται η κλίμακα Ψεύδους – Αμυντικότητας και στον οριζόντιο η Χώρα (μετανάστης – γηγενής). Τα επίπεδα κλίμακα Ψεύδους – Αμυντικότητας για τους μετανάστες είναι υψηλότερα στα σχολεία ΜΗ ΔΡΑ.Σ.Ε από τα σχολεία ΔΡΑ.Σ.Ε ενώ αντίθετα για τους γηγενείς μαθητές τα επίπεδα κλίμακα Ψεύδους – Αμυντικότητας είναι υψηλότερα στα σχολεία ΜΗ ΔΡΑ.Σ.Ε από τα σχολεία ΔΡΑ.Σ.Ε.

Εικόνα 21

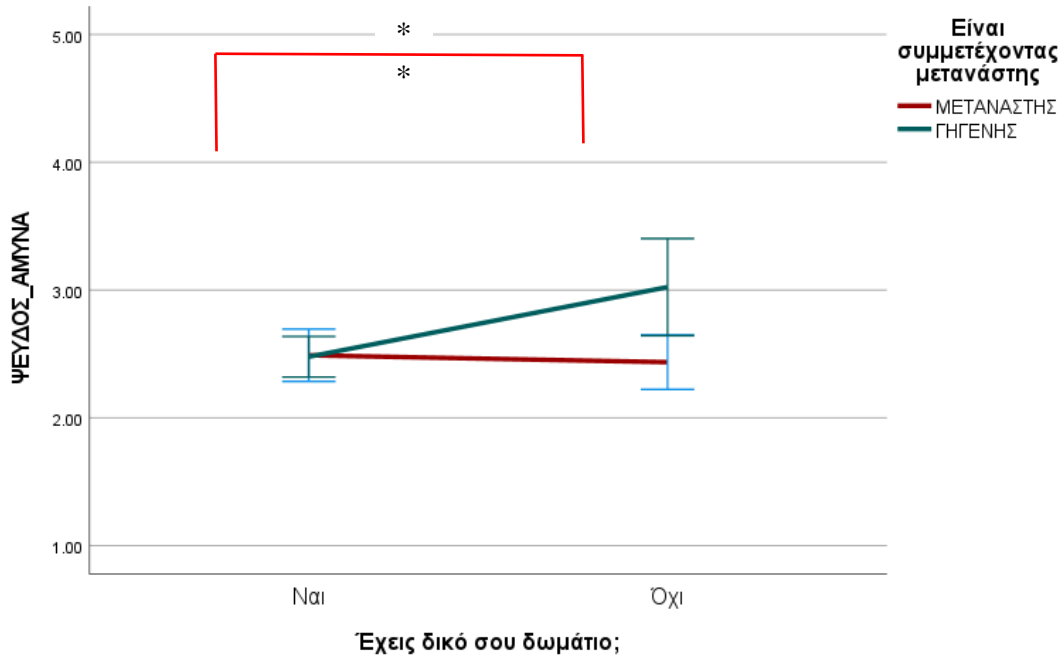
Κλίμακα Ψεύδους – Αμυντικότητας μεταναστών και γηγενών μαθητών, ξεχωριστά για όσους φοιτούν σε σχολεία ΔΡΑ.Σ.Ε και Μη ΔΡΑ.Σ.Ε.



Για να ελεγχθεί η επίδραση της Χώρας (μετανάστης – γηγενής) και της αντιξοότητας ζωής με την ερώτηση «έχεις δικό σου δωμάτιο;» (Ναι – Όχι) διενεργήθηκαν Μονοπαραγοντικές Αναλύσεις Διακύμανσης με την κλίμακα Ψεύδους – Αμυντικότητας ως εξαρτημένη μεταβλητή και όλους τους πιο πάνω ως σταθερούς παράγοντες. Η ανάλυση έδειξε (Εικόνα 22) ότι η Χώρα ήταν στατιστικά σημαντικός παράγοντας ($F(1,562) = 5.06, p < 0.05$) με τους γηγενείς να παρουσιάζουν μεγαλύτερη αμυντικότητα. (Μετανάστες: MO = 2.47, TA = 1.26 / Γηγενείς: MO = 2.56, TA = 1.24). Η αντιξοότητα ζωής ήταν οριακά στατιστικά σημαντικός παράγοντας (Αντιξοότητα ζωής: $F(1,562) = 3.68, p = 0.05$) με μεγαλύτερο μέσο όρο για τους μετανάστες (Ναι: MO = 2.49, TA = 1.28 / Όχι: MO = 2.44, TA = 1.24) και για τους γηγενείς (Ναι: MO = 2.48, TA = 1.23 / Όχι: MO = 3.02, TA = 1.21). Η αλληλεπίδραση των δύο πιο πάνω παραγόντων (χώρα καταγωγής*αντιξοότητα ζωής) ήταν στατιστικά σημαντική. ($F(1,562) = 5.48, p < 0.05$).

Εικόνα 22

Κλίμακα Ψεύδους – Αμυντικότητας μεταναστών και γηγενών μαθητών σε σχέση με την αντιζοότητα ζωής και το φύλο

**8.3 Κλίμακα Εθνικής Ταυτότητας**

Η Κλίμακα Εθνικής Ταυτότητας αξιολογεί, με δύο υποκλίμακες, δύο παράγοντες της Εθνικής Ταυτότητας: την Αναζήτηση Εθνικής Ταυτότητας και την Δέσμευση Εθνικής Ταυτότητας. Επίσης, με την Κλίμακα Εθνικής Ταυτότητας αξιολογούνται τα τρία στάδια διαμόρφωσης της Εθνικής Ταυτότητας: ανεξερεύνητη εθνική ταυτότητα, εξερεύνηση εθνικής ταυτότητας και επιλογή εθνικής ταυτότητας. Όλα τα πιο πάνω μετριοούνται σε σχέση με τα παιδιά με μεταναστευτική βιογραφία και τους γηγενείς μαθητές.

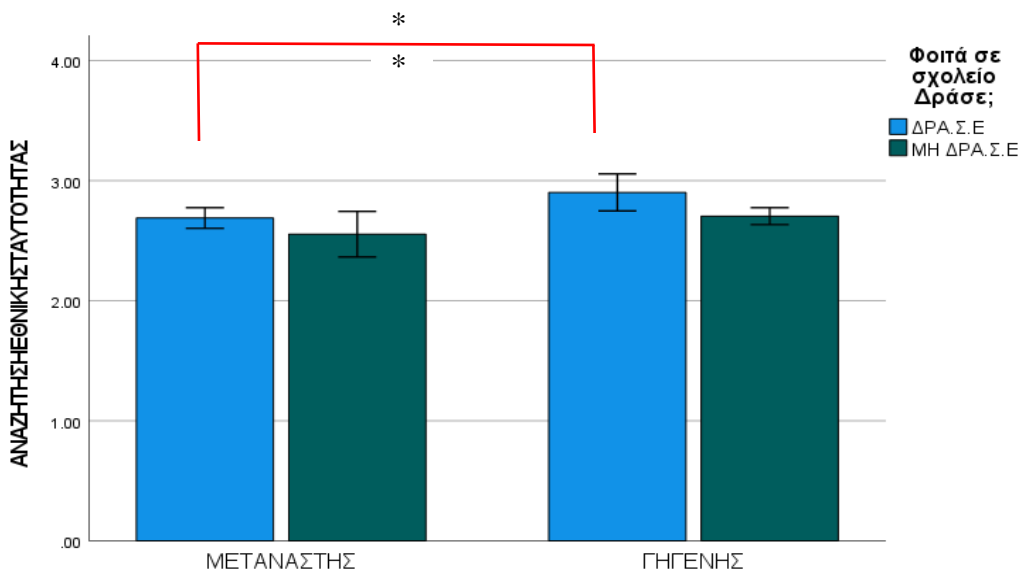
8.3.1 Αναζήτηση Εθνικής Ταυτότητας και Δέσμευση Εθνικής Ταυτότητας

Αρχικά, έγινε επεξεργασία των δεδομένων, τόσο για τους μετανάστες όσο και για τους γηγενείς, με σκοπό να διερευνήσουμε τους δύο παράγοντες: Αναζήτηση Εθνικής Ταυτότητας και Δέσμευση Εθνικής Ταυτότητας.

Η Εικόνα 23 παρουσιάζει στον κάθετο άξονα την Αναζήτηση Εθνικής Ταυτότητας και στον οριζόντιο την Καταγωγή (Μετανάστες – Γηγενείς), ξεχωριστά για τα σχολεία ΔΡΑ.Σ.Ε και ΜΗ ΔΡΑ.Σ.Ε. Όπως φαίνεται, οι μετανάστες ανεξάρτητα από τον τύπο του σχολείου στον οποίο φοιτούν, ΔΡΑ.Σ.Ε – ΜΗ ΔΡΑ.Σ.Ε, παρουσιάζουν χαμηλότερα επίπεδα Αναζήτησης Εθνικής Ταυτότητας από τους Γηγενείς. Επίσης, τα επίπεδα Αναζήτησης της Εθνικής Ταυτότητας είναι υψηλότερα για τους μαθητές που φοιτούν σε σχολεία ΔΡΑ.Σ.Ε, ανεξάρτητα από την Καταγωγή (μετανάστες – Γηγενείς), από τους μαθητές που φοιτούν σε σχολεία ΜΗ ΔΡΑ.Σ.Ε .

Εικόνα 23

Αναζήτηση Εθνικής Ταυτότητας μεταναστών και γηγενών μαθητών, ξεχωριστά για όσους φοιτούν σε σχολεία ΔΡΑ.Σ.Ε και ΜΗ ΔΡΑ.Σ.Ε.

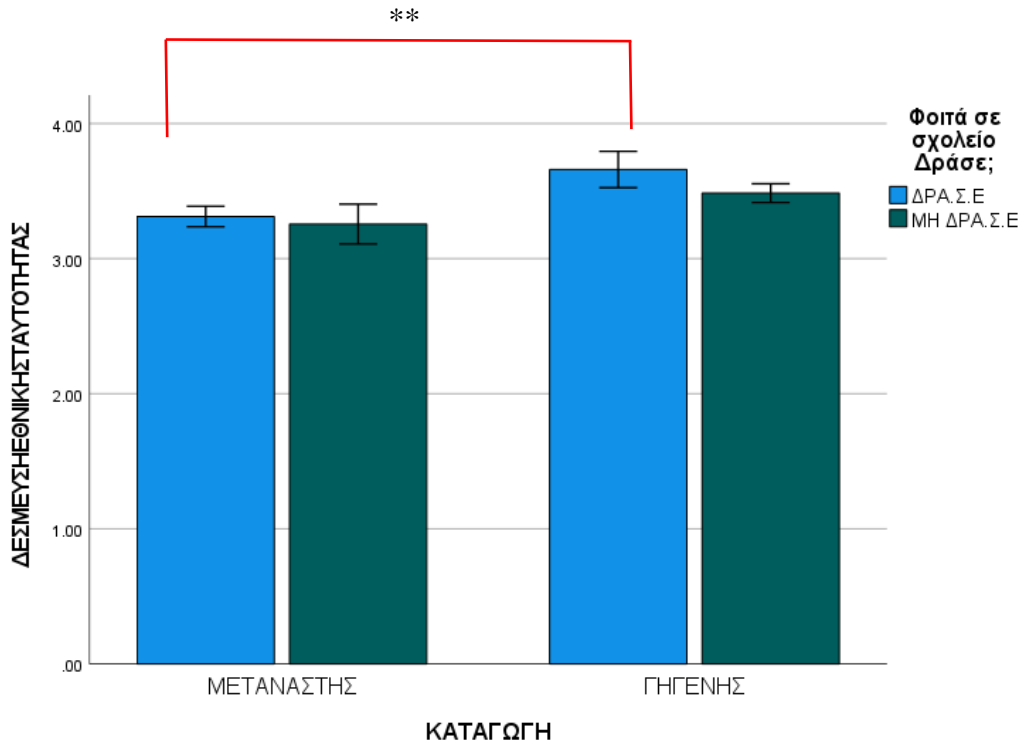


Για να ελεγχθεί η επίδραση της Καταγωγής (μετανάστης – γηγενής) και του τύπου σχολείου (ΔΡΑ.Σ.Ε. – ΜΗ ΔΡΑ.Σ.Ε) διενεργήθηκε Ανάλυση Διακύμανσης με δύο παράγοντες με την Αναζήτηση Εθνικής ταυτότητας ως εξαρτημένη μεταβλητή και την Καταγωγή (μετανάστης – γηγενής) και τον τύπο σχολείου (ΔΡΑ.Σ.Ε. – ΜΗ ΔΡΑ.Σ.Ε) ως σταθερούς παράγοντες. Η ανάλυση έδειξε ότι υπάρχει επίδραση του παράγοντα μετανάστης ή γηγενής ($F(1,562) = 6.90, p < 0.05$) με το μέσο όρο των γηγενών να είναι υψηλότερος από το μέσο όρο των μεταναστών (γγενείς: $MO = 2.73, TA = .54$ / μετανάστες: $MO = 2.66, TA = .67$). Επίσης, υπάρχει επίδραση του παράγοντα φοίτηση σε σχολείο ΔΡΑ.Σ.Ε ($F(1,562) = 5.77, p = 0.02$) με το μέσο όρο των μαθητών σε ΔΡΑ.Σ.Ε να είναι υψηλότερος από το μέσο όρο μαθητών σε ΜΗ ΔΡΑ.Σ.Ε (μαθητές ΔΡΑ.Σ.Ε: $MO = 2.72, TA = .65$ / μαθητές ΜΗ ΔΡΑ.Σ.Ε: $MO = 2.68, TA = .57$). Δεν υπάρχει αλληλεπίδραση των δύο παραγόντων ($F(1,562) = 0.20, p = .65$).

Η Εικόνα 24 δείχνει στον κάθετο άξονα την Δέσμευση Εθνικής Ταυτότητας και στον οριζόντιο την Καταγωγή (Μετανάστες – Γηγενείς), ξεχωριστά για τα σχολεία ΔΡΑ.Σ.Ε και ΜΗ ΔΡΑ.Σ.Ε. Όπως φαίνεται, οι μετανάστες ανεξάρτητα από τον τύπο του σχολείου στον οποίο φοιτούν, ΔΡΑ.Σ.Ε – ΜΗ ΔΡΑ.Σ.Ε, παρουσιάζουν χαμηλότερα επίπεδα Δέσμευσης της Εθνικής Ταυτότητας από τους Γηγενείς. Επίσης, τα επίπεδα Δέσμευσης της Εθνικής Ταυτότητας είναι υψηλότερα για τους μαθητές που φοιτούν σε σχολεία ΔΡΑ.Σ.Ε, ανεξάρτητα από την Καταγωγή (μετανάστες – Γηγενείς), από τους μαθητές που φοιτούν σχολεία ΜΗ ΔΡΑ.Σ.Ε .

Εικόνα 24

Δέσμευση Εθνικής Ταυτότητας μεταναστών και γηγενών μαθητών, ξεχωριστά για όσους φοιτούν σε σχολεία ΔΡΑ.Σ.Ε και Μη ΔΡΑ.Σ.Ε.



Για να ελεγχθεί η επίδραση της Καταγωγής (μετανάστης – γηγενής) και του τύπου σχολείου (ΔΡΑ.Σ.Ε. – ΜΗ ΔΡΑ.Σ.Ε) διενεργήθηκε Ανάλυση Διακύμανσης με δύο παράγοντες με τη Δέσμευση Εθνικής ταυτότητας ως εξαρτημένη μεταβλητή και την Καταγωγή (μετανάστης – γηγενής) και τον τύπο σχολείου (ΔΡΑ.Σ.Ε. – ΜΗ ΔΡΑ.Σ.Ε) ως σταθερούς παράγοντες. Η ανάλυση έδειξε ότι υπάρχει επίδραση του παράγοντα Καταγωγή (μετανάστης ή γηγενής) ($F(1,562) = 21.12, p < 0.001$) με το μέσο όρο των γηγενών να είναι υψηλότερος από το μέσο όρο των μεταναστών (γηγενείς: $MO = 3.51, TA = .58$ / μετανάστες: $MO = 3.30, TA = .52$). Επίσης, δεν υπάρχει επίδραση του παράγοντα Τύπος Σχολείου (ΔΡΑ.Σ.Ε – ΜΗ ΔΡΑ.Σ.Ε) ($F(1,562) = 3.38, p = 0.07$) με το μέσο όρο των μαθητών που φοιτούν σε ΜΗ ΔΡΑ.Σ.Ε να είναι υψηλότερος από το μέσο όρο των μαθητών που φοιτούν σε ΔΡΑ.Σ.Ε (μαθητές ΔΡΑ.Σ.Ε: $MO = 3.37, TA = .59$

/ μαθητές ΜΗ ΔΡΑ.Σ.Ε: $MO = 3.45$, $TA = .54$). Τέλος, δεν υπάρχει αλληλεπίδραση των δύο παραγόντων ($F(1,562) = .89$, $p = .35$).

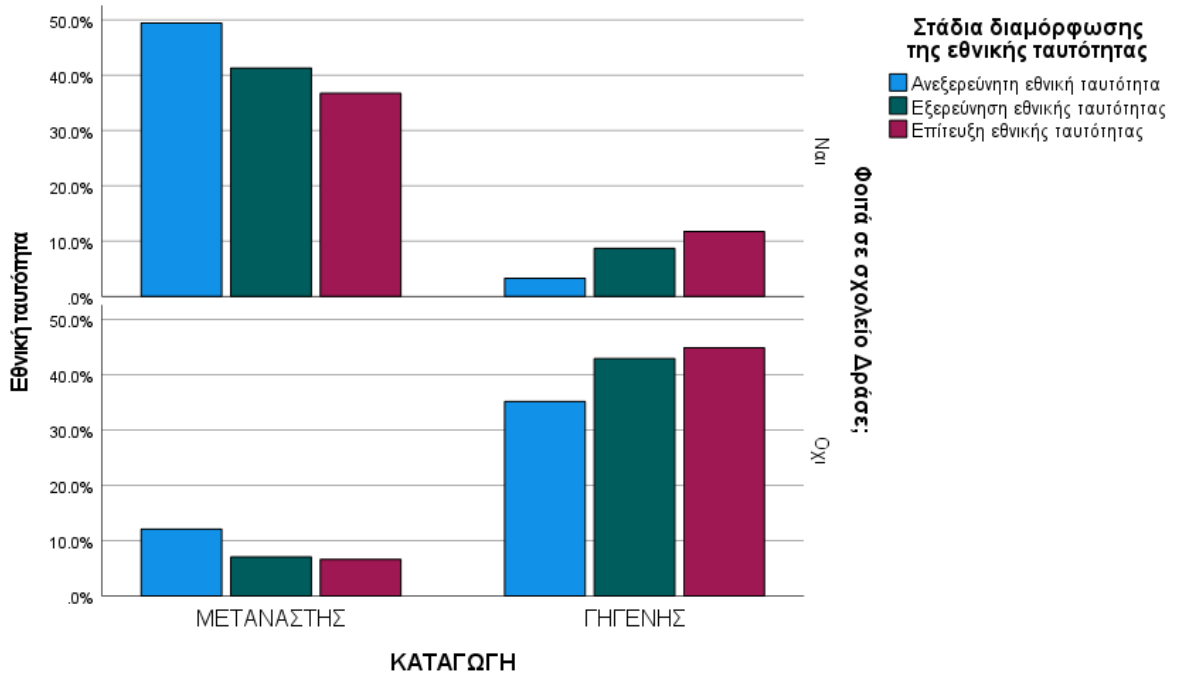
8.3.2. Τα Στάδια Διαμόρφωσης της Εθνικής Ταυτότητας

Ο Phinney (2003) διέκρινε τρία διαφορετικά στάδια διαμόρφωσης της εθνικής ταυτότητας με διαφορετικά επίπεδα Αναζήτησης και Δέσμευσης της Εθνικής Ταυτότητας: η Ανεξερεύνητη Εθνική Ταυτότητα, η Εξερεύνηση Εθνικής Ταυτότητας και η Επίτευξη Εθνικής Ταυτότητας. Τα πιο πάνω στάδια μετριούνται τόσο για τους μετανάστες όσο και για τους γηγενείς.

Η Εικόνα 25 δείχνει στον κάθετο άξονα τα Στάδια της Εθνικής Ταυτότητας (Ανεξερεύνητη Εθνική Ταυτότητα, Εξερεύνηση Εθνικής Ταυτότητας και Επίτευξη Εθνικής Ταυτότητας) και στον οριζόντιο άξονα την Καταγωγή (μετανάστης – γηγενής), ξεχωριστά για τα σχολεία ΔΡΑ.Σ.Ε και ΜΗ ΔΡΑ.Σ.Ε. Όπως φαίνεται, το μεγαλύτερο ποσοστό των μεταναστών ανεξάρτητα από τον τύπο του σχολείου στον οποίο φοιτούν, ΔΡΑ.Σ.Ε – ΜΗ ΔΡΑ.Σ.Ε, βρίσκονται στο στάδιο της Ανεξερεύνητης Εθνικής Ταυτότητας, ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό των γηγενών ανεξάρτητα από τον τύπο του σχολείου στον οποίο φοιτούν βρίσκονται στο στάδιο της Επίτευξης της Εθνικής Ταυτότητας. Επίσης, ο τύπος σχολείου (ΔΡΑ.Σ.Ε – Μη ΔΡΑ.Σ.Ε) φαίνεται να μην επηρεάζει τον τρόπο που διαμορφώνονται τα Στάδια της Εθνικής Ταυτότητας.

Εικόνα 25

Τα Στάδια διαμόρφωσης της Εθνικής Ταυτότητας σε σχέση με την Καταγωγή και τον Τύπο Σχολείου



Για να ελεγχθεί η σχέση μεταξύ Καταγωγής (μετανάστης – γηγενής) και Σταδίων διαμόρφωσης της εθνικής ταυτότητας (Ανεξερεύνητη Εθνική Ταυτότητα, Εξερεύνηση Εθνικής Ταυτότητας και Επίτευξη Εθνικής Ταυτότητας) διενεργήθηκε Ανάλυση Chi Square test (χ^2). Από τον χ^2 έλεγχο ανεξαρτησίας προέκυψε ότι οι τρεις κατηγορίες των Σταδίων διαμόρφωσης της εθνικής ταυτότητας (Ανεξερεύνητη Εθνική Ταυτότητα, Εξερεύνηση Εθνικής Ταυτότητας και Επίτευξη Εθνικής Ταυτότητας) και η Καταγωγή δεν είναι ανεξάρτητα χαρακτηριστικά, υπάρχει στατιστικά σημαντική επίδραση μεταξύ τους ($\chi^2 = 13.16$, $p < 0.001$). Όπως φαίνεται στην Εικόνα 25 οι περισσότεροι μετανάστες βρίσκονται στο στάδιο Ανεξερεύνητης εθνικής ταυτότητας, ενώ οι γηγενείς βρίσκονται στο στάδιο Επίτευξης εθνικής ταυτότητας (Παράρτημα Α – Πίνακας 23).

Για να ελεγχθεί η σχέση μεταξύ Τύπου Σχολείου (ΔΡΑ.Σ.Ε – Μη ΔΡΑ.Σ.Ε) και Σταδίων διαμόρφωσης της εθνικής ταυτότητας (Ανεξερεύνητη Εθνική Ταυτότητα, Εξερεύνηση Εθνικής

Ταυτότητας και Επίτευξη Εθνικής Ταυτότητας) διενεργήθηκε Ανάλυση Chi Square test (X^2). Από τον X^2 έλεγχο ανεξαρτησίας προέκυψε ότι οι τρεις κατηγορίες των Σταδίων διαμόρφωσης της εθνικής ταυτότητας (Ανεξερεύνητη Εθνική Ταυτότητα, Εξερεύνηση Εθνικής Ταυτότητας και Επίτευξη Εθνικής Ταυτότητας) και ο Τύπος Σχολείου είναι ανεξάρτητα χαρακτηριστικά, δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική επίδραση μεταξύ τους ($X^2 = .70$, $p = .41$).

8.4 Κλίμακα Επιπολιτισμού (FRACC)

Η Κλίμακα Επιπολιτισμού Frankenberg and Bongard (2012) αξιολογεί, με δύο υποκλίμακες, τις δύο διαστάσεις του πολιτισμού: τον Προσανατολισμό προς τη Χώρα Καταγωγής και τον Προσανατολισμό προς τη Χώρα Υποδοχής. Επίσης, με την Κλίμακα Επιπολιτισμού Frankenberg and Bongard μπορούν να καθοριστούν οι τέσσερις στρατηγικές επιπολιτισμού του Berry: Ενσωμάτωση (integration), Αφομοίωση (assimilation), Διαχωρισμός (separation) και Περιθωριοποίηση (marginalization). Όλα τα πιο πάνω μετριοούνται σε σχέση με τα παιδιά με μεταναστευτική βιογραφία.

8.4.1 Προσανατολισμός στη Χώρα Καταγωγής - Προσανατολισμός στη Χώρα Υποδοχής

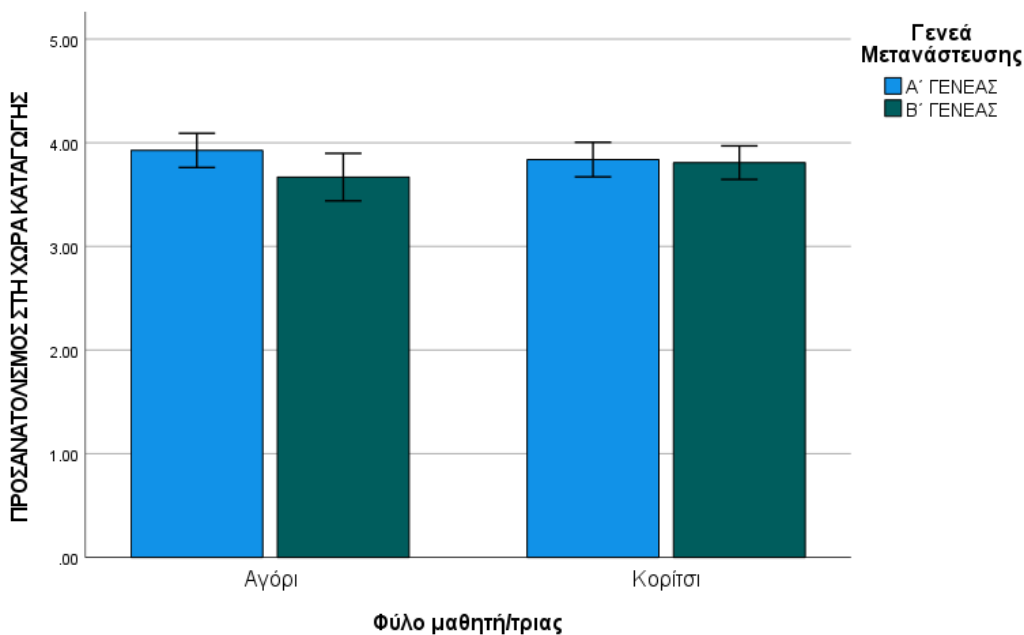
Αρχικά, μελετήθηκε ο Προσανατολισμός των παιδιών με μεταναστευτική βιογραφία προς τη Χώρα Καταγωγής και προς τη Χώρα Υποδοχής. Ο Πίνακας 13 δείχνει τα στατιστικά μέτρα των δύο υποκλιμάκων: Προσανατολισμός στη Χώρα Καταγωγής - Προσανατολισμός στη Χώρα Υποδοχής. Στη συνέχεια έγινε επεξεργασία των δεδομένων με σκοπό να διαφανεί ο

Προσανατολισμός των παιδιών με μεταναστευτική βιογραφία προς τη Χώρα Καταγωγής και προς τη Χώρα Υποδοχής.

Τα ευρήματα της έρευνας που αφορούν τον προσανατολισμό στη Χώρα Καταγωγής απεικονίζονται στην Εικόνα 26. Στον κάθετο άξονα διακρίνεται ο Προσανατολισμός στη Χώρα Καταγωγής και η Γενεά Μετανάστευσης (Μετανάστης α΄ γενεάς – Μετανάστης β΄ γενεάς) και στον οριζόντιο άξονα το Φύλο (Αγόρι – Κορίτσι). Όπως φαίνεται, οι μετανάστες α΄ γενεάς παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα προσανατολισμού προς τον πολιτισμό της Χώρας Καταγωγής από τους μετανάστες β΄ γενεάς. Ως προς τα επίπεδα προσανατολισμού στον πολιτισμό της Χώρας Καταγωγής τους, από τους μαθητές α΄ γενεάς φαίνεται τα αγόρια να έχουν υψηλότερο προσανατολισμό από τα κορίτσια, ενώ από τους μαθητές β΄ γενεάς φαίνεται τα κορίτσια να έχουν υψηλότερο προσανατολισμό από τα αγόρια.

Εικόνα 26

Προσανατολισμός μεταναστών μαθητών στη χώρα Καταγωγής τους σε σχέση με τη γενεά μετανάστευσης και το Φύλο

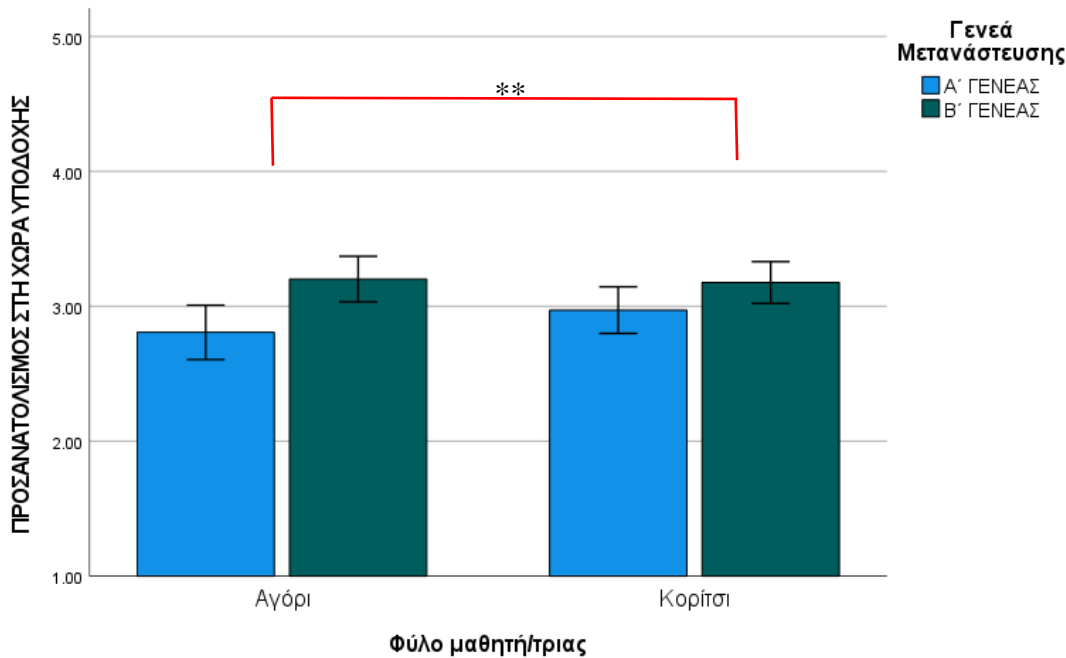


Για να ελεγχθεί η επίδραση του φύλου μαθητή (αγόρι – κορίτσι) και της Γενεάς Μετανάστευσης (α' γενεά – β' γενεά) διενεργήθηκε Διενεργήθηκε Ανάλυση Διακύμανσης με παράγοντες με εξαρτημένη μεταβλητή τον Προσανατολισμό στη Χώρα Καταγωγής και σταθερούς παράγοντες τη Γενεά Μετανάστευσης (α' γενεά – β' γενεά) και το Φύλο (Αγόρι – Κορίτσι). Η ανάλυση έδειξε ότι κανένας παράγοντας δεν ήταν στατιστικά σημαντικός: Γενεά Μετανάστευσης ($F(1,285) = 2.39, p = 0.12$, Φύλο μαθητή: ($F(1,285) = .74, p = 0.79$) / Γενεά * Φύλο μαθητή: ($F(1,285) = 1.50, p = 0.22$).

Τα ευρήματα της έρευνας που αφορούν τον προσανατολισμό στη Χώρα Υποδοχής απεικονίζονται στην Εικόνα 27. Στον κάθετο άξονα διακρίνεται ο Προσανατολισμός στη Χώρα Υποδοχής και στον οριζόντιο άξονα η Γενεά Μετανάστευσης (α' γενεά – β' γενεά). Όπως φαίνεται, οι μετανάστες β' γενεάς παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα προσανατολισμού προς τον πολιτισμό της Χώρας Υποδοχής από τους μετανάστες α' γενεάς. Τα επίπεδα προσανατολισμού στη Χώρα Υποδοχής φαίνονται χαμηλότερα και για τα αγόρια και για τα κορίτσια της α' γενεάς από τα αντίστοιχα της β' γενεάς.

Εικόνα 27

Προσανατολισμός μεταναστών μαθητών στη χώρα Υποδοχής σε σχέση με τη γενεά μεταναστευσης και το Φύλο.



Για να ελεγχθεί η επίδραση του φύλου μαθητή (αγόρι – κορίτσι) και της Γενεάς Μετανάστευσης (α' γενεά – β' γενεά) διενεργήθηκε Μονοπαραγοντική Ανάλυση Διακύμανσης με τον Προσανατολισμό στη Χώρα Υποδοχής ως εξαρτημένη μεταβλητή και τη Γενεά Μετανάστευσης (α' γενεά – β' γενεά) και το Φύλο (αγόρι-κορίτσι) ως σταθερούς παράγοντες. Η ανάλυση έδειξε ότι η Γενεά Μετανάστευσης (α' γενεά – β' γενεά) ήταν στατιστικά σημαντικός παράγοντας ($F(1,286) = 11.74, p < 0.001$) με τους μετανάστες β' γενεάς να προσανατολίζονται στη Χώρα Υποδοχής σε μεγαλύτερο βαθμό από τους μετανάστες α' γενεάς. (α' γενεά: $MO = 2.90, TA = .74$ / β' γενεά: $MO = 3.19, TA = .72$). Ο παράγοντας Φύλο δεν ήταν στατιστικά σημαντικός (Φύλο μαθητή: $F(1,286) = .63, p = 0.43$). Η αλληλεπίδραση Γενεά * Φύλο μαθητή επίσης δεν ήταν στατιστικά σημαντική (Γενεά * Φύλο μαθητή: $F(1,286) = 1.19, p = 0.28$).

8.4.2 Στρατηγικές Επιπολιτισμού

Τα ευρήματα της έρευνας που αφορούν τους μαθητές με μεταναστευτική βιογραφία και τις τέσσερις Στρατηγικές Επιπολιτισμού (Ενσωμάτωση, Αφομοίωση, Διαχωρισμός, Περιθωριοποίηση) που επιλέγουν φαίνονται στον Πίνακα 7. Διαπιστώθηκε ότι οι περισσότεροι μαθητές επιλέγουν την στρατηγική της Ενσωμάτωσης (29,37%) και οι λιγότεροι την στρατηγική του Διαχωρισμού (17,83%). Το 24,83% από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες επιλέγει την στρατηγική της Αφομοίωσης και το 28% την στρατηγική της Περιθωριοποίησης.

Πίνακας 7

Κατανομή τεσσάρων κατηγοριών των δύο κλιμάκων του Μέρους Γ του ερωτηματολογίου

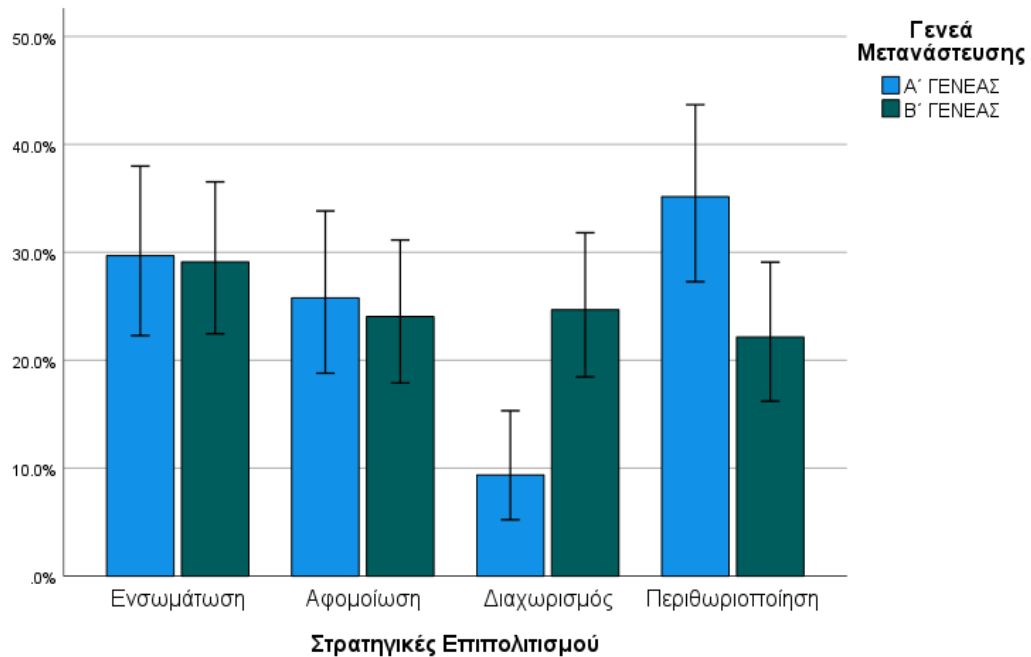
	Συχνότητα	Ποσοστό %
Ενσωμάτωση	84	29.4
Αφομοίωση	71	24.8
Διαχωρισμός	51	17.8
Περιθωριοποίηση	80	28.0
Σύνολο	286	100.0

Για να ελεγχθεί η σχέση μεταξύ Γενεάς Μετανάστευσης (α' γενεά – β' γενεά) και των Στρατηγικών Επιπολιτισμού (Ενσωμάτωση, Αφομοίωση, Διαχωρισμός, Περιθωριοποίηση) διενεργήθηκε Ανάλυση Chi Square test (X^2). Από τον X^2 έλεγχο ανεξαρτησίας προέκυψε ότι οι τέσσερις κατηγορίες των δύο κλιμάκων του Μέρους Γ και η γενεά μετανάστευσης δεν είναι ανεξάρτητα χαρακτηριστικά, υπάρχει στατιστικά σημαντική επίδραση μεταξύ τους ($X^2 = 13.66$, $p < 0.001$). Όπως φαίνεται στην Εικόνα 28 το οι μετανάστες α' γενεάς (35%) επιλέγουν ως πρώτη

στρατηγική επιπολιτισμού την Περιθωριοποίηση ενώ οι μετανάστες β' γενεάς την Ενσωμάτωση (29%). (Παράρτημα Α – Πίνακας 25).

Εικόνα 28

Περιγραφικά στατιστικά μέτρα γενεάς μετανάστευσης και στρατηγικών επιπολιτισμού



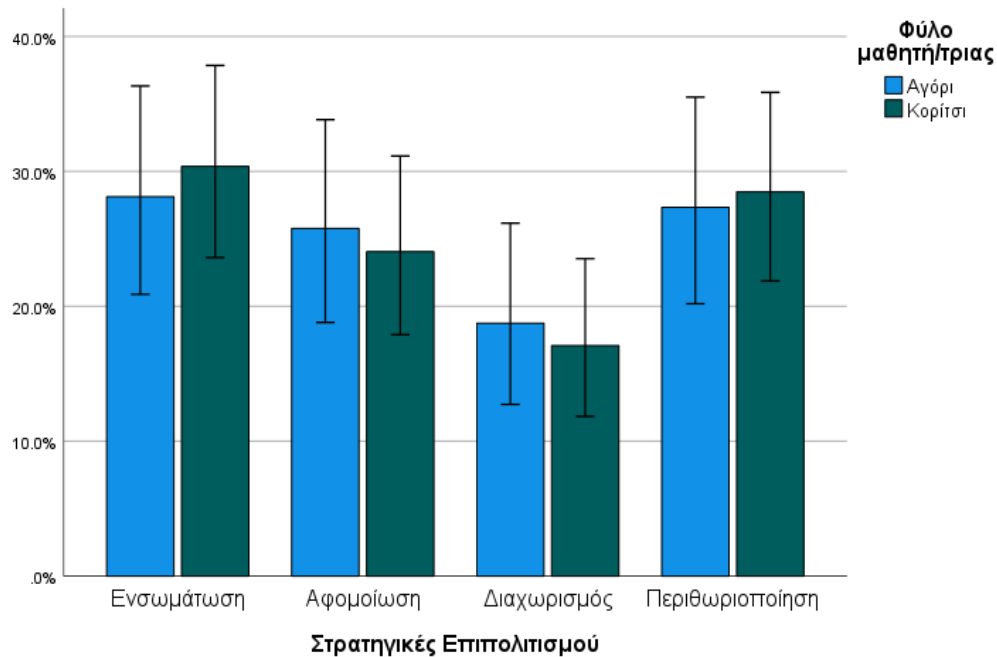
Για να ελεγχθεί η σχέση μεταξύ Στρατηγικών Επιπολιτισμού (Ενσωμάτωση, Αφομοίωση, Διαχωρισμός, Περιθωριοποίηση) και τύπου σχολείου (ΔΡΑ.Σ.Ε – ΜΗ ΔΡΑ.Σ.Ε) διενεργήθηκε Ανάλυση Chi Square test (X^2) στις μεταβλητές Στρατηγικές Επιπολιτισμού και Τύπος Σχολείου. Από τον X^2 έλεγχο ανεξαρτησίας προέκυψε ότι οι τέσσερις Στρατηγικές Επιπολιτισμού και η φοίτηση σε σχολείο ΔΡΑ.Σ.Ε είναι ανεξάρτητα χαρακτηριστικά ($X^2 = 2.356$, $p = 0.502$).

Για να ελεγχθεί η σχέση μεταξύ Φύλου (Αγόρι – Κορίτσι) και των Στρατηγικών Επιπολιτισμού (Ενσωμάτωση, Αφομοίωση, Διαχωρισμός, Περιθωριοποίηση) διενεργήθηκε Ανάλυση Chi Square test (X^2). Από τον X^2 έλεγχο ανεξαρτησίας προέκυψε ότι οι τέσσερις

κατηγορίες των δύο κλιμάκων του Μέρους Γ και το φύλο είναι ανεξάρτητα χαρακτηριστικά, δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική επίδραση μεταξύ τους ($\chi^2 = .35$, $p = .95$). (Εικόνα 29)

Εικόνα 29

Περιγραφικά στατιστικά μέτρα φύλου μαθητή και στρατηγικών επιπολιτισμού



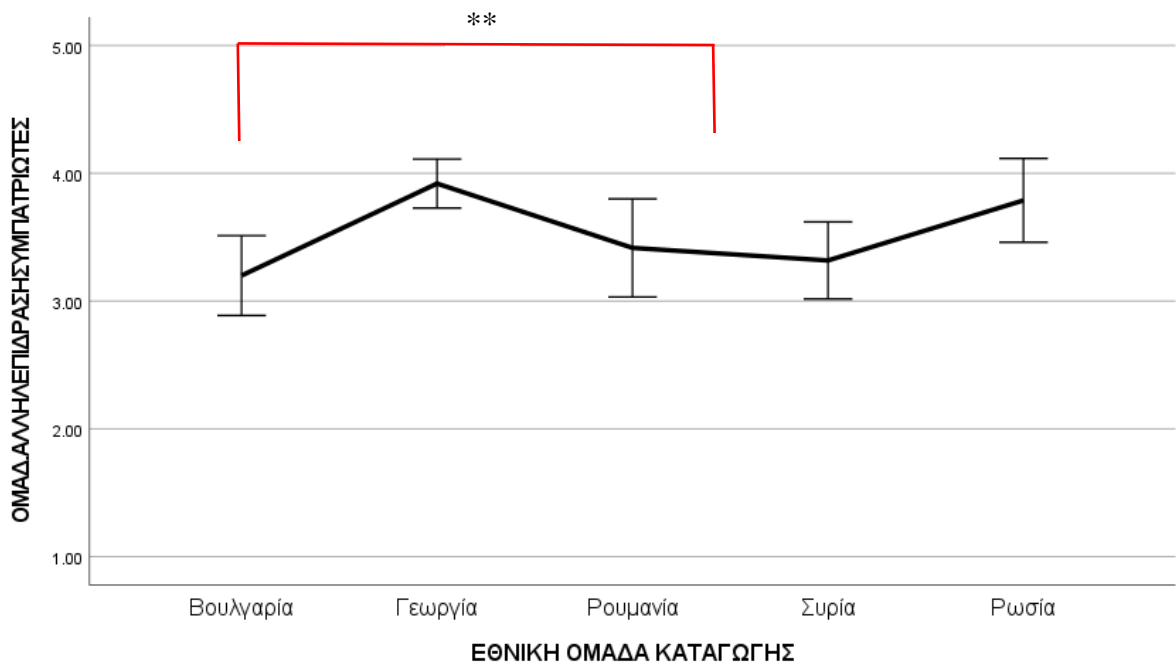
8.5.1 Εθνική Ομάδα Καταγωγής και Ομαδική Αλληλεπίδραση

Η Εικόνα 30 δείχνει τα ευρήματα της έρευνας που αφορούν την Εθνική Ομάδα Καταγωγής (Γεωργία, Βουλγαρία, Ρουμανία, Συρία, Ρωσία) και την Ομαδική Αλληλεπίδραση με συμπατριώτες. Στον κάθετο άξονα διακρίνεται η Ομαδική Αλληλεπίδραση με συμπατριώτες και στον οριζόντιο η Χώρα Καταγωγής Μητέρας και Πατέρα (Βουλγαρία, Γεωργία, Ρουμανία, Συρία, Ρωσία). Όπως φαίνεται οι μαθητές που οι γονείς τους κατάγονται από τη Γεωργία παρουσιάζουν τα υψηλότερα επίπεδα ομαδικής αλληλεπίδρασης με τους συμπατριώτες τους από τις πέντε

μεταναστευτικές ομάδες παιδιών. Αντίθετα, οι μαθητές που κατάγονται από τη Βουλγαρία παρουσιάζουν τα χαμηλότερα επίπεδα ομαδικής αλληλεπίδρασης με τους συμπατριώτες τους.

Εικόνα 30

Σχέση Εθνικής Ομάδας Καταγωγής και Ομαδικής Αλληλεπίδρασης με Συμπατριώτες



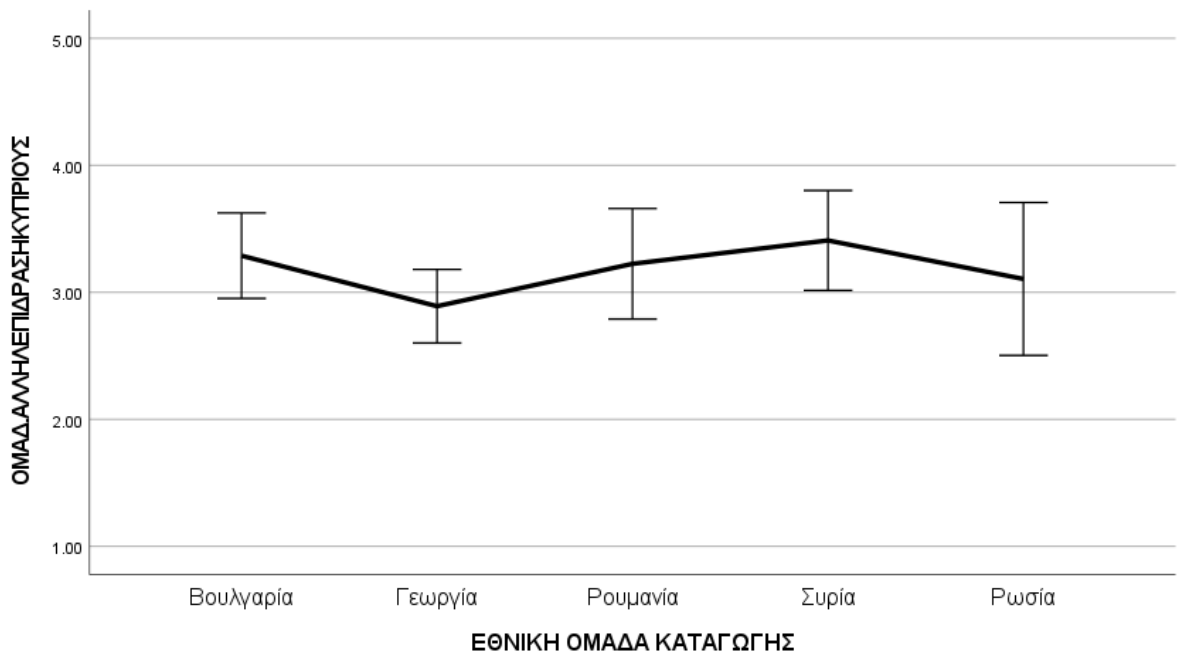
Για να ελεγχθεί η επίδραση της Εθνικής Ομάδας Καταγωγής διενεργήθηκε Μονοπαραγοντική Ανάλυση Διακύμανσης με τη Ομαδική Αλληλεπίδραση με Συμπατριώτες ως εξαρτημένη μεταβλητή και την Εθνική Ομάδα Καταγωγής (Βουλγαρία, Γεωργία, Ρουμανία, Συρία, Ρωσία) ως σταθερό παράγοντα. Η ανάλυση έδειξε ότι η Εθνική Ομάδα Καταγωγής ήταν στατιστικά σημαντικός παράγοντας ($F(1,160) = 5.86, p < 0.001$) με μεγαλύτερο μέσο όρο όσων έχουν Εθνική Καταγωγή από τη Γεωργία από το μέσο όρο όσων οι γονείς έχουν Εθνική Καταγωγή από τη Βουλγαρία, Ρουμανία, Ρωσία και Συρία. (Παράρτημα Α: Πίνακες 27, 28, 29, 30, 31)

Στην Εικόνα 31 φαίνονται τα ευρήματα της έρευνας που αφορούν την Εθνική Ομάδα Καταγωγής (Γεωργία, τη Βουλγαρία, τη Ρουμανία, τη Συρία, την Ρωσία) και την Ομαδική

Αλληλεπίδραση με Κύπριους. Στον κάθετο άξονα διακρίνεται η Ομαδική Αλληλεπίδραση με Κύπριους και στον οριζόντιο η Εθνική Ομάδα Καταγωγής (Βουλγαρία, Γεωργία, Ρουμανία, Συρία, Ρωσία). Όπως φαίνεται οι μαθητές με Εθνική Καταγωγή από τη Βουλγαρία παρουσιάζουν τα υψηλότερα επίπεδα Ομαδικής Αλληλεπίδρασης με τους Κύπριους από τις πέντε μεταναστευτικές ομάδες παιδιών. Αντίθετα, οι μαθητές που κατάγονται από τη Ρωσία παρουσιάζουν τα χαμηλότερα επίπεδα ομαδικής αλληλεπίδρασης με τους Κύπριους.

Εικόνα 31

Σχέση Εθνικής Ομάδας Καταγωγής και Ομαδικής Αλληλεπίδρασης με Κύπριους



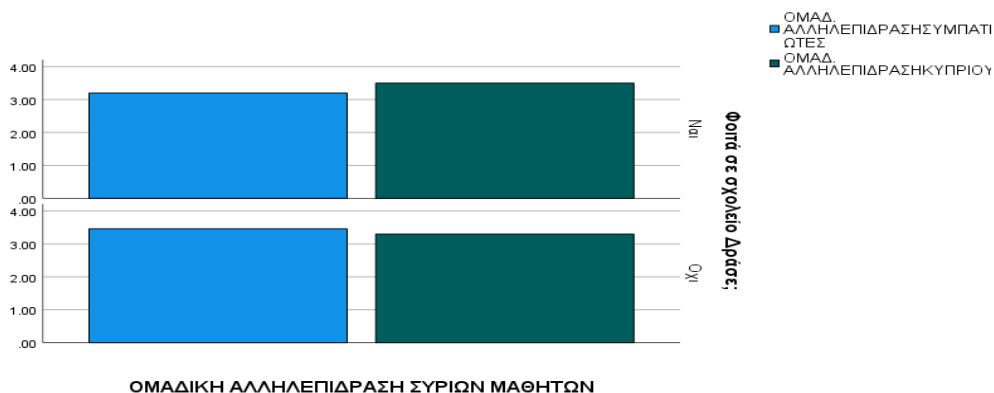
Για να ελεγχθεί η επίδραση της Εθνικής Ομάδας Καταγωγής (Γεωργία, τη Βουλγαρία, τη Ρουμανία, τη Συρία, την Ρωσία) διενεργήθηκε Μονοπαραγοντική Ανάλυση Διακύμανσης με την Ομαδική Αλληλεπίδραση με Κύπριους ως εξαρτημένη μεταβλητή και την Εθνική Ομάδα Καταγωγής (Γεωργία, τη Βουλγαρία, τη Ρουμανία, τη Συρία, την Ρωσία) ως σταθερό παράγοντα. Η ανάλυση έδειξε ότι η Εθνική Ομάδα Καταγωγής δεν ήταν στατιστικά σημαντικός παράγοντας

($F(1,160) = 1.37, p = 0.25$) με μεγαλύτερο μέσο όρο όσων η ομάδα καταγωγής τους είναι η Βουλγαρία από το μέσο όρο όσων η ομάδα καταγωγής τους είναι η Βουλγαρία, η Ρουμανία, η Ρωσία ή η Συρία. (Παράρτημα Α: Πίνακες 27, 28, 29, 30, 31)

Στην Εθνική Ομάδα των Σύριων έγινε έλεγχος της επίδρασης του τύπου σχολείου (ΔΡΑ.Σ.Ε – Μη ΔΡΑ.Σ.Ε) και της Ομαδικής Αλληλεπίδρασης τόσο με τους Συμπατριώτες όσο και με τους Κύπριους. Τα ευρήματα της έρευνας που αφορούν τους μαθητές με Εθνική Ομάδα Καταγωγής τη Συρία, την Ομαδική Αλληλεπίδραση με συμπατριώτες και την Ομαδική Αλληλεπίδραση με Κύπριους φαίνονται στην Εικόνα 32. Στον κάθετο άξονα διακρίνεται η Ομαδική Αλληλεπίδραση με συμπατριώτες και στον οριζόντιο η Ομαδική Αλληλεπίδραση με Κύπριους σε σχέση με τον τύπο σχολείου (ΔΡΑ.Σ.Ε – ΜΗ ΔΡΑ.Σ.Ε). Όπως φαίνεται, δεν παρουσιάζουν έντονες διαφοροποιήσεις στην ομαδική αλληλεπίδραση τους σε σχέση με τον τύπο σχολείο στον οποίο φοιτούν.

Εικόνα 32

Ομαδική Αλληλεπίδραση Σύριων μαθητών/τριών με Συμπατριώτες και με Κύπριους, ξεχωριστά για όσους φοιτούν σε σχολεία ΔΡΑ.Σ.Ε και Μη ΔΡΑ.Σ.Ε.



Για να ελεγχθεί η επίδραση του τύπου σχολείου (ΔΡΑ.Σ.Ε – ΜΗ ΔΡΑ.Σ.Ε) για τους μαθητές με Εθνική Καταγωγή τη Συρία διενεργήθηκε Μονοπαραγοντική Ανάλυση Διακύμανσης με τη Ομαδική Αλληλεπίδραση με Συμπατριώτες ως εξαρτημένη μεταβλητή και τον τύπο σχολείου (ΔΡΑ.Σ.Ε – ΜΗ ΔΡΑ.Σ.Ε) ως σταθερό παράγοντα. Η ανάλυση έδειξε ότι η Εθνική Ομάδα Καταγωγής δεν ήταν στατιστικά σημαντικός παράγοντας ($F(1,22) = .78, p = 0.39$) με μεγαλύτερο μέσο όρο όσων φοιτούν σε σχολείο ΜΗ ΔΡΑ.Σ.Ε (ΔΡΑ.Σ.Ε: $MO=3.20$ $TA=.66$ ΜΗ ΔΡΑ.Σ.Ε: $MO=3.46$ $TA=.72$)

Για να ελεγχθεί η επίδραση του τύπου σχολείου (ΔΡΑ.Σ.Ε – ΜΗ ΔΡΑ.Σ.Ε) για τους μαθητές με Εθνική Ομάδα Καταγωγής τη Συρία διενεργήθηκε Μονοπαραγοντική Ανάλυση Διακύμανσης με τη Ομαδική Αλληλεπίδραση με Κύπριους ως εξαρτημένη μεταβλητή και τον τύπο σχολείου (ΔΡΑ.Σ.Ε – ΜΗ ΔΡΑ.Σ.Ε) ως σταθερό παράγοντα. Η ανάλυση έδειξε ότι η Εθνική Ομάδα Καταγωγής δεν ήταν στατιστικά σημαντικός παράγοντας ($F(1,22) = .27, p = .61$) με μεγαλύτερο μέσο όρο όσων φοιτούν σε σχολείο ΔΡΑ.Σ.Ε (ΔΡΑ.Σ.Ε: $MO=3.50$ $TA=.96$ ΜΗ ΔΡΑ.Σ.Ε: $MO=3.30$ $TA=.83$).

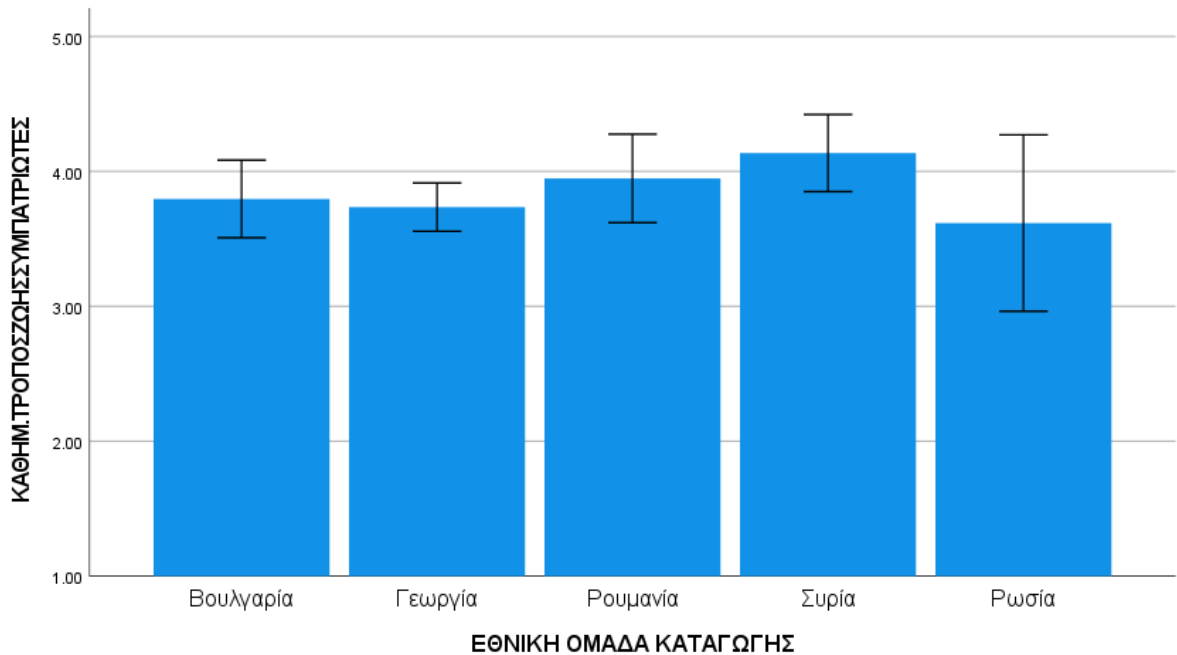
8.5.2 Εθνική Ομάδα Καταγωγής και Καθημερινός Τρόπος Ζωής

Τα ευρήματα της έρευνας για τον Καθημερινό Τρόπο Ζωής με συμπατριώτες και την Εθνική Ομάδα Καταγωγής (Γεωργία, τη Βουλγαρία, τη Ρουμανία, τη Συρία, την Ρωσία) φαίνονται στην Εικόνα 33. Στον κάθετο άξονα διακρίνεται ο Καθημερινός Τρόπος Ζωής με συμπατριώτες και στον οριζόντιο η Εθνική Ομάδα Καταγωγής (Βουλγαρία, Γεωργία, Ρουμανία, Συρία, Ρωσία). Όπως φαίνεται, οι μαθητές που οι γονείς τους κατάγονται από τη Συρία προσανατολίζονται σε μεγαλύτερο βαθμό στον Καθημερινό Τρόπο Ζωής με τους συμπατριώτες τους παρά οι άλλες Εθνικές Ομάδες Καταγωγής (Γεωργία, τη Βουλγαρία, τη Ρουμανία, τη Ρωσία).

Αντίθετα, οι μαθητές που κατάγονται από τη Ρωσία φαίνεται να παρουσιάζουν στάσεις και συμπεριφορές στον τομέα του Καθημερινού Τρόπου Ζωής με τους συμπατριώτες τους που είναι σε ελαφρώς χαμηλότερο επίπεδο.

Εικόνα 33

Σχέση Εθνικής Ομάδας Καταγωγής και Καθημερινού Τρόπου Ζωής με Συμπατριώτες

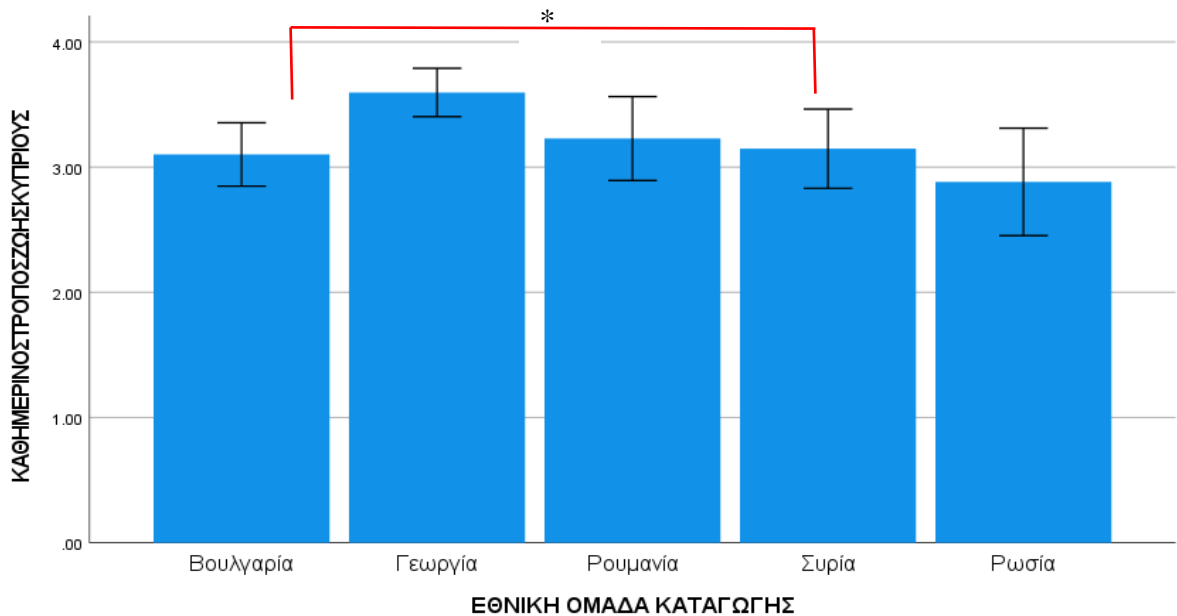


Για να ελεγχθεί η επίδραση της Εθνικής Ομάδας Καταγωγής (Γεωργία, τη Βουλγαρία, τη Ρουμανία, τη Συρία, την Ρωσία) διενεργήθηκε Μονοπαραγοντική Ανάλυση Διακύμανσης με τον Καθημερινό Τρόπο Ζωής με Συμπατριώτες ως εξαρτημένη μεταβλητή και την Εθνική Ομάδα Καταγωγής (Γεωργία, τη Βουλγαρία, τη Ρουμανία, τη Συρία, την Ρωσία) ως σταθερό παράγοντα. Η ανάλυση έδειξε ότι η Εθνική Ομάδας Καταγωγής δεν ήταν στατιστικά σημαντικός παράγοντας ($F(1,160) = 1.46, p = 0.22$) με μεγαλύτερο μέσο όρο όσων έχουν Εθνική Καταγωγή τη Συρία από τον μέσο όρο όσων έχουν Εθνική Καταγωγή τη Βουλγαρία, Ρουμανία, Ρωσία και Συρία. (Παράρτημα Α: Πίνακες 27, 28, 29, 30, 31)

Τα ευρήματα της έρευνας για την Εθνική Ομάδα Καταγωγής (Γεωργία, τη Βουλγαρία, τη Ρουμανία, τη Συρία, την Ρωσία) και τον Καθημερινό Τρόπο Ζωής με Κύπριους φαίνονται στο Εικόνα 34. Στον κάθετο άξονα διακρίνεται ο Καθημερινός Τρόπος Ζωής με Κύπριους και στον οριζόντιο η Εθνική Ομάδα Καταγωγής (Βουλγαρία, Γεωργία, Ρουμανία, Συρία, Ρωσία). Όπως φαίνεται οι μαθητές που οι γονείς τους κατάγονται από τη Γεωργία προσανατολίζονται σε μεγαλύτερο βαθμό στον Καθημερινό Τρόπο Ζωής προς τους Κύπριους από τις υπόλοιπες Εθνικές Ομάδες (τη Βουλγαρία, τη Ρουμανία, τη Συρία, την Ρωσία). Αντίθετα, οι μαθητές που κατάγονται από τη Ρωσία φαίνεται να παρουσιάζουν στάσεις και συμπεριφορές στον τομέα του Καθημερινού Τρόπου Ζωής με τους Κύπριους που είναι σε ελαφρώς χαμηλότερο επίπεδο από τις υπόλοιπες Εθνικές Ομάδες (τη Βουλγαρία, τη Ρουμανία, τη Συρία, την Ρωσία).

Εικόνα 34

Σχέση Εθνικής Ομάδας Καταγωγής και Καθημερινού Τρόπου Ζωής με Κύπριους

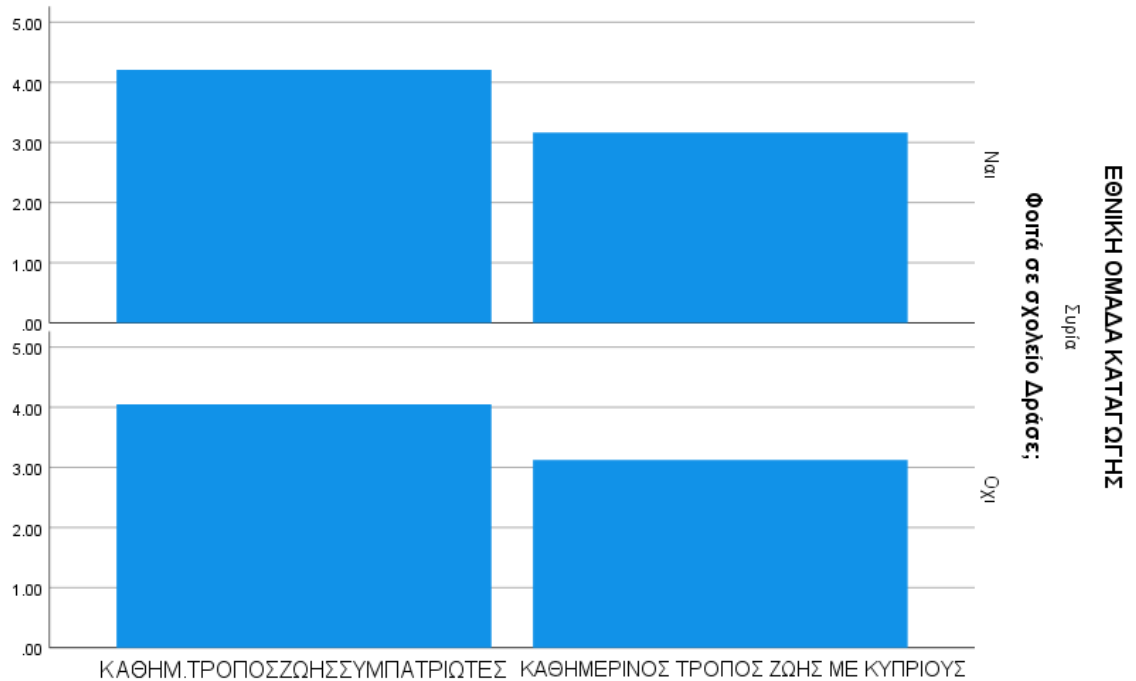


Για να ελεγχθεί η επίδραση της Εθνικής Ομάδας Καταγωγής (Γεωργία, τη Βουλγαρία, τη Ρουμανία, τη Συρία, την Ρωσία) διενεργήθηκε Μονοπαραγοντική Ανάλυση Διακύμανσης με τον Καθημερινό Τρόπο Ζωής με Κύπριους ως εξαρτημένη μεταβλητή και την την Εθνική Ομάδα Καταγωγής (Γεωργία, τη Βουλγαρία, τη Ρουμανία, τη Συρία, την Ρωσία) ως σταθερό παράγοντα. Η ανάλυση έδειξε ότι η Εθνική Ομάδα Καταγωγής ήταν στατιστικά σημαντικός παράγοντας ($F(1,160) = 4.51, p < 0.05$) με μεγαλύτερο μέσο όρο να έχει η Εθνική Ομάδα της Γεωργία από τις υπόλοιπες Εθνικές Ομάδες Καταγωγής (Γεωργία: $MO=3.60$, Ρωσία: $MO=2.88$, Βουλγαρία: $MO=3.10$, Συρία: $MO=3.15$, Ρουμανία: $MO=3.23$).

Στην Εθνική Ομάδα των Σύριων έγινε έλεγχος της επίδρασης του τύπου σχολείου (ΔΡΑ.Σ.Ε – Μη ΔΡΑ.Σ.Ε) στον Καθημερινό Τρόπο Ζωής τόσο με τους συμπατριώτες όσο και με τους Κύπριους. Τα ευρήματα της έρευνας που αφορούν τους μαθητές που έχουν Εθνική Καταγωγή τη Συρία σχετικά τον Καθημερινό Τρόπο Ζωής με συμπατριώτες και τον Καθημερινό Τρόπο Ζωής με Κύπριους φαίνονται στην Εικόνα 35. Στον κάθετο άξονα διακρίνεται ο Καθημερινός Τρόπος Ζωής με συμπατριώτες και στον οριζόντιο ο Καθημερινός Τρόπος Ζωής με Κύπριους σε σχέση με τον τύπο σχολείου (ΔΡΑ.Σ.Ε – ΜΗ ΔΡΑ.Σ.Ε). Όπως φαίνεται, δεν παρουσιάζουν έντονες διαφοροποιήσεις στην ομαδική αλληλεπίδραση τους σε σχέση με τον τύπο σχολείο στον οποίο φοιτούν.

Εικόνα 35

Καθημερινός Τρόπος Ζωής Συρίων μαθητών/τριών με Συμπατριώτες και με Κύπριους, ξεχωριστά για όσους φοιτούν σε σχολεία ΔΡΑ.Σ.Ε και Μη ΔΡΑ.Σ.Ε.



Για να ελεγχθεί η επίδραση του τύπου σχολείου (ΔΡΑ.Σ.Ε – ΜΗ ΔΡΑ.Σ.Ε) για την Εθνική Ομάδα Καταγωγής των Συρίων διενεργήθηκε Μονοπαραγοντική Ανάλυση Διακύμανσης με τον Καθημερινό Τρόπο Ζωής με Συμπατριώτες ως εξαρτημένη μεταβλητή και τον τύπο σχολείου (ΔΡΑ.Σ.Ε – ΜΗ ΔΡΑ.Σ.Ε) ως σταθερό παράγοντα. Η ανάλυση έδειξε ότι η Εθνική Ομάδα Καταγωγής των Συρίων δεν ήταν στατιστικά σημαντικός παράγοντας ($F(1,22) = .32, p = 0.58$) με μεγαλύτερο μέσο όρο όσων φοιτούν σε σχολείο ΔΡΑ.Σ.Ε (ΔΡΑ.Σ.Ε: ΜΟ=4.21 ΤΑ=.69 ΜΗ ΔΡΑ.Σ.Ε: ΜΟ=4.05 ΤΑ=.61).

Για να ελεγχθεί η επίδραση του τύπου σχολείου (ΔΡΑ.Σ.Ε – ΜΗ ΔΡΑ.Σ.Ε) για την Εθνική Ομάδα Καταγωγής των Συρίων διενεργήθηκε Μονοπαραγοντική Ανάλυση Διακύμανσης με τον Καθημερινό Τρόπο Ζωής με Κύπριους ως εξαρτημένη μεταβλητή και τον τύπο σχολείου

(ΔΡΑ.Σ.Ε – ΜΗ ΔΡΑ.Σ.Ε) ως σταθερό παράγοντα. Η ανάλυση έδειξε ότι η Εθνική Ομάδα Καταγωγής των Συρίων δεν ήταν στατιστικά σημαντικός παράγοντας ($F(1,22) = .02, p = 0.89$) με μεγαλύτερο μέσο όρο όσων φοιτούν σε σχολείο ΔΡΑ.Σ.Ε (ΔΡΑ.Σ.Ε: ΜΟ=3.16 ΤΑ=.83 ΜΗ ΔΡΑ.Σ.Ε: ΜΟ=3.13 ΤΑ=.59).

8.5.3 Εθνική Ομάδα Καταγωγής και Στρατηγικές επιπολιτισμού

Στη συνέχεια ελέγχθηκε η Εθνική Ομάδα Καταγωγής (τη Γεωργία, τη Βουλγαρία, τη Ρουμανία, τη Συρία, την Ρωσία) και οι Στρατηγικές Επιπολιτισμού (Ενσωμάτωση, Αφομοίωση, Διαχωρισμός, Περιθωριοποίηση). Τα ευρήματα της έρευνας που αφορούν την Εθνική Ομάδα Καταγωγής (Γεωργία, τη Βουλγαρία, τη Ρουμανία, τη Συρία, την Ρωσία) και τις Στρατηγικές Επιπολιτισμού (Ενσωμάτωση, Αφομοίωση, Διαχωρισμός, Περιθωριοποίηση) φαίνονται στον Πίνακα 8. Από τα στοιχεία του Πίνακα 8 διαφαίνεται ότι οι μετανάστες με Εθνική Ομάδα Καταγωγής τη Βουλγαρία, τη Ρωσία και τη Ρουμανία επιλέγουν ως πρώτη στρατηγική επιπολιτισμού την περιθωριοποίηση ενώ οι Γεωργιανοί και οι Σύριοι την ενσωμάτωση.

Πίνακας 8

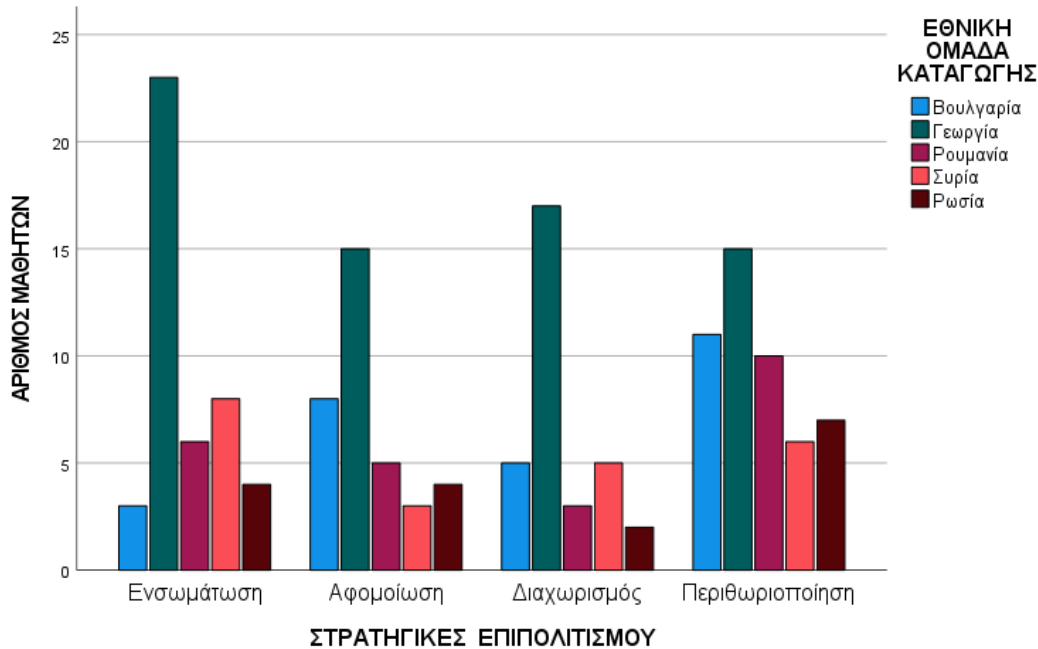
Συχνότητες και ποσοστά των τεσσάρων στρατηγικών επιπολιτισμού, ξεχωριστά για την κάθε Εθνική Ομάδα Καταγωγής

ΕΘΝΙΚΗ ΟΜΑΔΑ ΚΑΤΑΓΩΓΗΣ					
	Βουλγαρία	Γεωργία	Ρουμανία	Συρία	Ρωσία
	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)
Ενσωμάτωση	3 (11.1%)	23(32.9%)	6(25%)	8(36.4%)	4(23.5%)
Αφομοίωση	8(29.6%)	15(21.4%)	5(20.8%)	3(13.6%)	4(23.5%)
Διαχωρισμός	5(18.5%)	17(24.2%)	3(12.5%)	5(22.7%)	2(11.8%)
Περιθωριοποίηση	11(40.7%)	15(21.4%)	10(41.7%)	6(27.3%)	7(41.2%)

Συγκεκριμένα, στην Εικόνα 36 φαίνονται οι επιπολιτισμικές στάσεις των παιδιών σε σχέση με την Εθνική Ομάδα Καταγωγής τους. Η στρατηγική της Περιθωριοποίησης αποτελεί την 1^η επιλογή για τους Βούλγαρους, τους Ρουμάνους και τους Ρώσους, την 2^η για τους Σύριους και την 4^η για τους Γεωργιανούς. Η στρατηγική της Ενσωμάτωσης είναι η 1^η επιλογή για τους Γεωργιανούς και τους Σύριους, η 2^η για Ρουμάνους και Ρώσους και η 4^η για τους Βούλγαρους. Η επιλογή της στρατηγικής του Διαχωρισμού είναι 3^η για Βούλγαρους και Σύριους, 4^η για Ρουμάνους και Ρώσους και 2^η για τους Γεωργιανούς. Τέλος η στρατηγική της Αφομοίωσης αποτελεί 2^η επιλογή για τους Βούλγαρους, 3^η για τους Γεωργιανούς, Ρουμάνους και Ρώσους, 4^η για τους Σύριους.

Εικόνα 36

Στρατηγικές Επιπολιτισμού σε σχέση με την Εθνική Ομάδα Καταγωγής



Για να ελεγχθεί η σχέση μεταξύ Εθνικής Ομάδας Καταγωγής (Βουλγαρία, Γεωργία, Ρουμανία, Συρία, Ρωσία) και Στρατηγικών Επιπολιτισμού (Ενσωμάτωση, Αφομοίωση, Διαχωρισμός, Περιθωριοποίηση) διενεργήθηκε Ανάλυση Chi Square test (χ^2) στις μεταβλητές Εθνική Ομάδα Καταγωγής (Γεωργία, τη Βουλγαρία, τη Ρουμανία, τη Συρία, την Ρωσία) και Στρατηγικές Επιπολιτισμού (Ενσωμάτωση, Αφομοίωση, Διαχωρισμός, Περιθωριοποίηση). Από τον χ^2 έλεγχο ανεξαρτησίας προέκυψε ότι η Εθνική Ομάδα Καταγωγής και οι Στρατηγικές Επιπολιτισμού είναι ανεξάρτητα χαρακτηριστικά ($\chi^2 = 12.11, p = 0.43$).

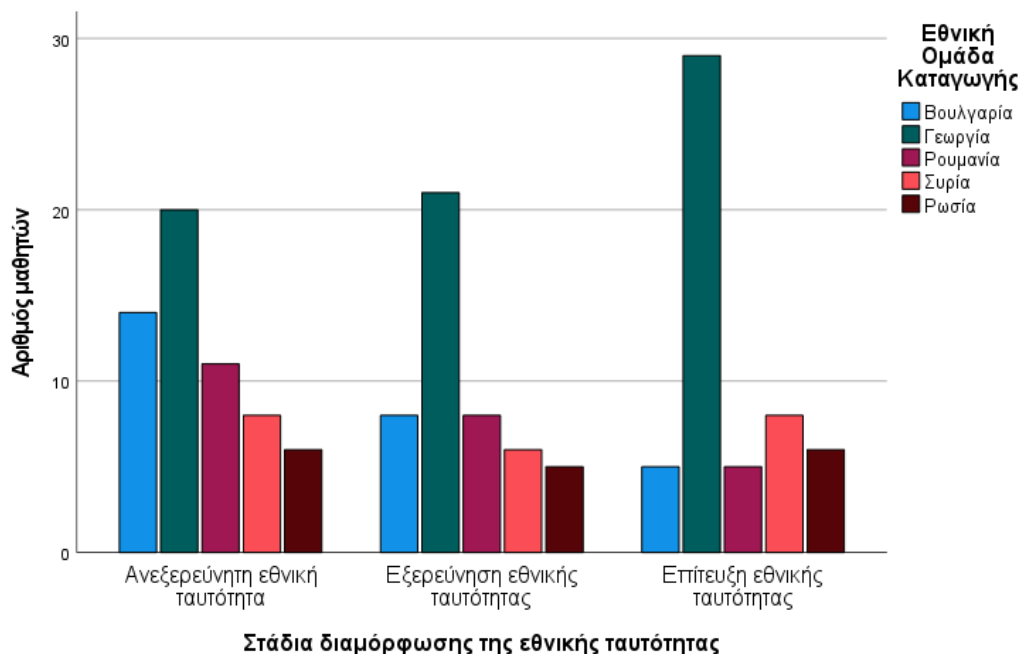
8.5.4 Εθνική Ομάδα Καταγωγής και Στάδια διαμόρφωσης της Εθνικής Ταυτότητας

Στη συνέχεια, έγινε έλεγχος της Εθνική Ομάδα Καταγωγής (Γεωργία, τη Βουλγαρία, τη Ρουμανία, τη Συρία, την Ρωσία) και των Σταδίων διαμόρφωσης της Εθνικής Ταυτότητας

(Ανεξερεύνητη – Εξερεύνηση – Επίτευξη). Τα ευρήματα της έρευνας που αφορούν την Εθνική Ομάδα Καταγωγής (Γεωργία, τη Βουλγαρία, τη Ρουμανία, τη Συρία, την Ρωσία) και τα Στάδια διαμόρφωσης της Εθνικής Ταυτότητας (Ανεξερεύνητη – Εξερεύνηση – Επίτευξη) φαίνονται στην Εικόνα 37. Στον κάθετο άξονα διακρίνεται ο αριθμός των μαθητών και στον οριζόντιο τα Στάδια διαμόρφωσης της Εθνικής Ταυτότητας, ξεχωριστά για κάθε Εθνική Ομάδα (Βουλγαρία, Γεωργία, Ρουμανία, Συρία, Ρωσία). Όπως φαίνεται, η πλειοψηφία της Εθνικής Ομάδας Καταγωγής από τη Βουλγαρία και τη Ρουμανία βρίσκονται στο στάδιο της Ανεξερεύνητης Εθνικής Ταυτότητας, από τη Γεωργία και τη Συρία στο στάδιο της Επίτευξης της Εθνικής Ταυτότητας ενώ από τη Ρωσία σχεδόν μοιράζονται ισάριθμα στα τρία στάδια διαμόρφωσης της Εθνικής Ταυτότητας.

Εικόνα 37

Τα Στάδια Διαμόρφωσης της Εθνικής Ταυτότητας σε σχέση με την Εθνική Ομάδα Καταγωγής



Για να ελεγχθεί η σχέση μεταξύ Εθνικής Ομάδας Καταγωγής (Βουλγαρία, Γεωργία, Ρουμανία, Συρία, Ρωσία) και των Σταδίων Διαμόρφωσης της Εθνικής Ταυτότητας (Ανεξερεύνητη – Εξερεύνηση – Επίτευξη) διενεργήθηκε Ανάλυση Chi Square test (X^2) στις μεταβλητές Εθνική Ομάδα Καταγωγής και Στάδια Διαμόρφωσης της Εθνικής Ταυτότητας. Από τον X^2 έλεγχο ανεξαρτησίας προέκυψε ότι η Εθνική Ομάδα Καταγωγής και τα Στάδια Διαμόρφωσης της Εθνικής Ταυτότητας είναι ανεξάρτητα χαρακτηριστικά ($X^2 = 8.02, p = 0.43$).

8.5.5 Εθνική Ομάδα Καταγωγής και Αυτοεκτίμηση

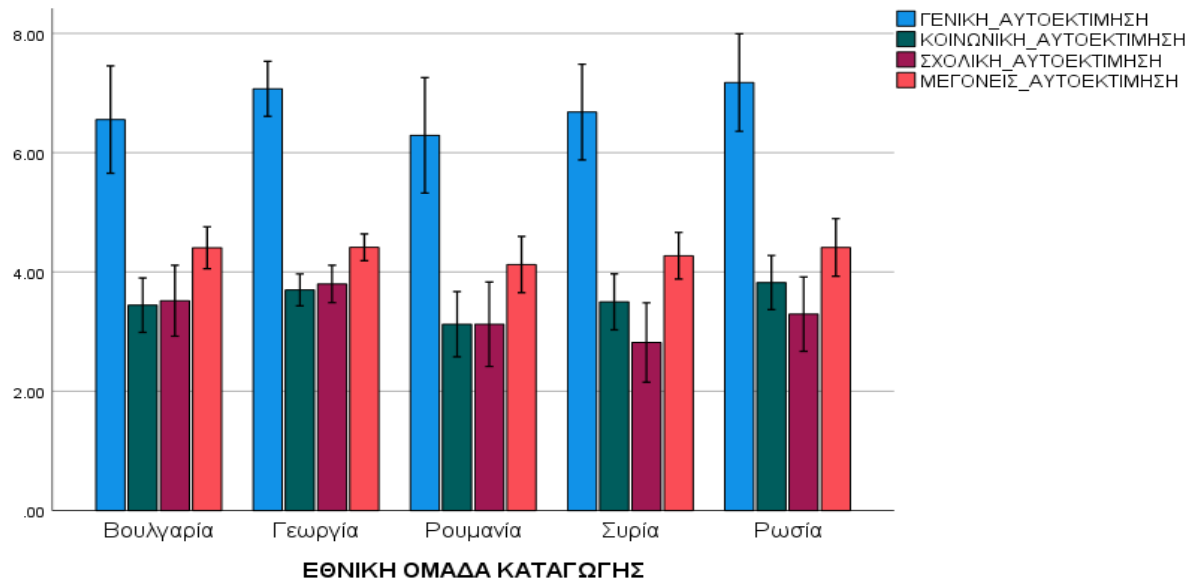
Στη συνέχεια ελέγχθηκε η Εθνική Ομάδα Καταγωγής (Γεωργία, τη Βουλγαρία, τη Ρουμανία, τη Συρία, την Ρωσία) και η Αυτοεκτίμηση των μαθητών (Γενική Αυτοεκτίμηση, Κοινωνική Αυτοεκτίμηση, Ακαδημαϊκή – Σχολική Αυτοεκτίμηση, Αυτοεκτίμηση σε σχέση με γονείς και Συνολική Αυτοεκτίμηση). Τα ευρήματα της έρευνας φαίνονται στον Πίνακα 22 (Παράρτημα Α).

Από τον έλεγχο της Ανάλυσης Διακύμανσης με έναν παράγοντα με εξαρτημένη μεταβλητή την Αυτοεκτίμηση των μαθητών (Γενική Αυτοεκτίμηση, Κοινωνική Αυτοεκτίμηση, Ακαδημαϊκή – Σχολική Αυτοεκτίμηση, Αυτοεκτίμηση σε σχέση με Γονείς και Συνολική Αυτοεκτίμηση) και παράγοντα ομαδοποίησης την Εθνική Ομάδα Καταγωγής (Γεωργία, τη Βουλγαρία, τη Ρουμανία, τη Συρία, την Ρωσία) προέκυψε ότι δεν υπάρχει επίδραση του παράγοντα Εθνική Ομάδα Καταγωγής στις κλίμακες «Γενική αυτοεκτίμηση», «Κοινωνική αυτοεκτίμηση» και «Αυτοεκτίμηση σε σχέση με τους γονείς». Αντίθετα, υπάρχει επίδραση για την κλίμακα «Ακαδημαϊκή-σχολική αυτοεκτίμηση», και επιπλέον ο μέσος όρος των μεταναστών με Εθνική Ομάδα Καταγωγής τη Γεωργία είναι ο υψηλότερος (3.80) και ο μέσος όρος των μεταναστών με

Εθνική Ομάδα Καταγωγής την Συρία ο μικρότερος (2.82). Επίσης, για το «Συνολικό βαθμό Αυτοεκτίμησης», δεν προέκυψε επίδραση του παράγοντα Εθνική Ομάδα Καταγωγής, αλλά ο μέσος όρος των μεταναστών με Εθνική Ομάδα Καταγωγής την Γεωργία είναι ο υψηλότερος (18.99).

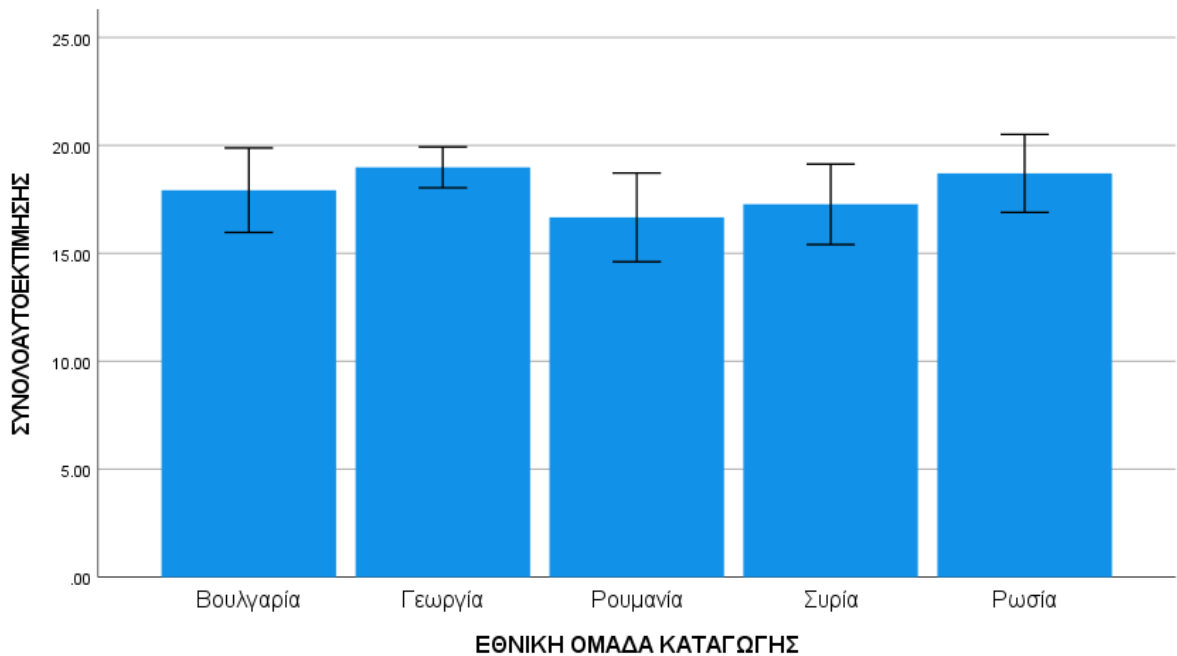
Εικόνα 38

Περιγραφικά στατιστικά μέτρα των πέντε υποκλιμάκων – τομέων Αυτοεκτίμησης ως προς την Εθνική Ομάδα Καταγωγής



Εικόνα 39

Περιγραφικά στατιστικά μέτρα της Συνολικής Αυτοεκτίμησης ως προς την Εθνική Ομάδα Καταγωγής



Σύμφωνα με την ανάλυση LSD για πολλαπλές συγκρίσεις ότι οι μέσοι όροι της Ακαδημαϊκής - Σχολικής Αυτοεκτίμησης παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στους Γεωργιανούς και τους Σύριους ($p=0.01$, 95% C.I.= -.106, 1.51) και ανάμεσα στη Γεωργιανούς και τους Ρουμάνους ($p=0.04$, 95% C.I.= .010, 1.33). Δεν παρατηρήθηκαν άλλες στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις άλλες Εθνικές Ομάδες Καταγωγής και τη Σχολική Αυτοεκτίμηση.

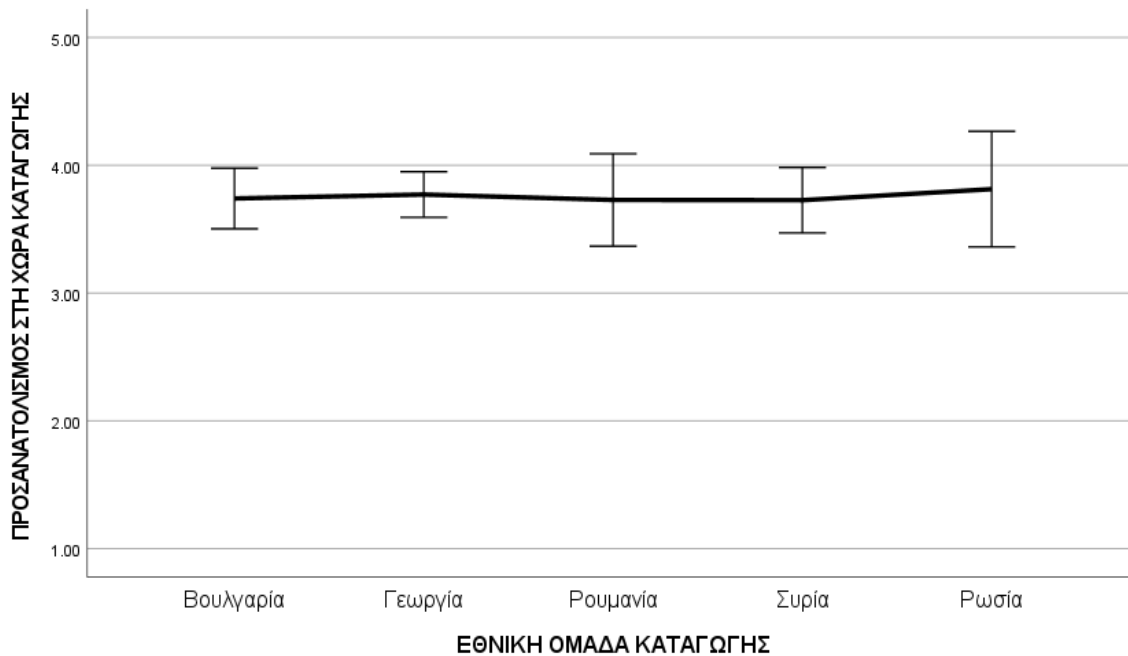
8.5.6 Εθνική Ομάδα Καταγωγής και Προσανατολισμός στη Χώρα Υποδοχής

Στη συνέχεια ελέγχθηκε η Εθνική Ομάδα Καταγωγής (Γεωργία, τη Βουλγαρία, τη Ρουμανία, τη Συρία, την Ρωσία) και ο Προσανατολισμός στην Χώρα Υποδοχής. Τα ευρήματα της έρευνας που αφορούν την Εθνική Ομάδα Καταγωγής (Γεωργία, τη Βουλγαρία, τη Ρουμανία, τη

Συρία, την Ρωσία) και τον Προσανατολισμό στη Χώρα Υποδοχής φαίνονται στην Εικόνα 40. Στον κάθετο άξονα διακρίνεται ο Προσανατολισμός στη Χώρα Υποδοχής και στον οριζόντιο η Εθνική Ομάδα Καταγωγής (Βουλγαρία, Γεωργία, Ρουμανία, Συρία, Ρωσία). Όπως φαίνεται οι Γεωργιανοί παρουσιάζουν τον μεγαλύτερο προσανατολισμό στη Χώρα Υποδοχής και οι Βούλγαροι το χαμηλότερο προσανατολισμό στη Χώρα Υποδοχής.

Εικόνα 40

Περιγραφικά στατιστικά μέτρα του Προσανατολισμού στη Χώρα Υποδοχής ως προς την Εθνική Ομάδα Καταγωγής και αποτελέσματα στατιστικών ελέγχων



Για να ελεγχθεί η επίδραση της Εθνικής Ομάδας (Βουλγαρία, Γεωργία, Ρουμανία, Συρία, Ρωσία) στον Προσανατολισμό της Χώρας Υποδοχής διενεργήθηκε Μονοπαραγοντική Ανάλυση Διακύμανσης με τον Προσανατολισμό στη Χώρα Υποδοχής ως εξαρτημένη μεταβλητή και την Εθνική Ομάδα (Βουλγαρία, Γεωργία, Ρουμανία, Συρία, Ρωσία) ως σταθερό παράγοντα. Η ανάλυση έδειξε ότι η Εθνική Ομάδα ήταν στατιστικά σημαντικός παράγοντας ($F(1,160) = 3.32$,

$p < 0.01$) με μεγαλύτερο μέσο όρο όσων έχουν Εθνική Καταγωγή από τη Γεωργία από τον μέσο όρο όσων έχουν Εθνική Καταγωγή από τη Βουλγαρία, Ρουμανία, Ρωσία και Συρία. (Γεωργία: MO=3.29 TA=.79 / Βουλγαρία: MO=2.72 TA=.75 / Ρουμανία: MO=2.88 TA=.76 / Συρία: MO=3.04 TA=.88)

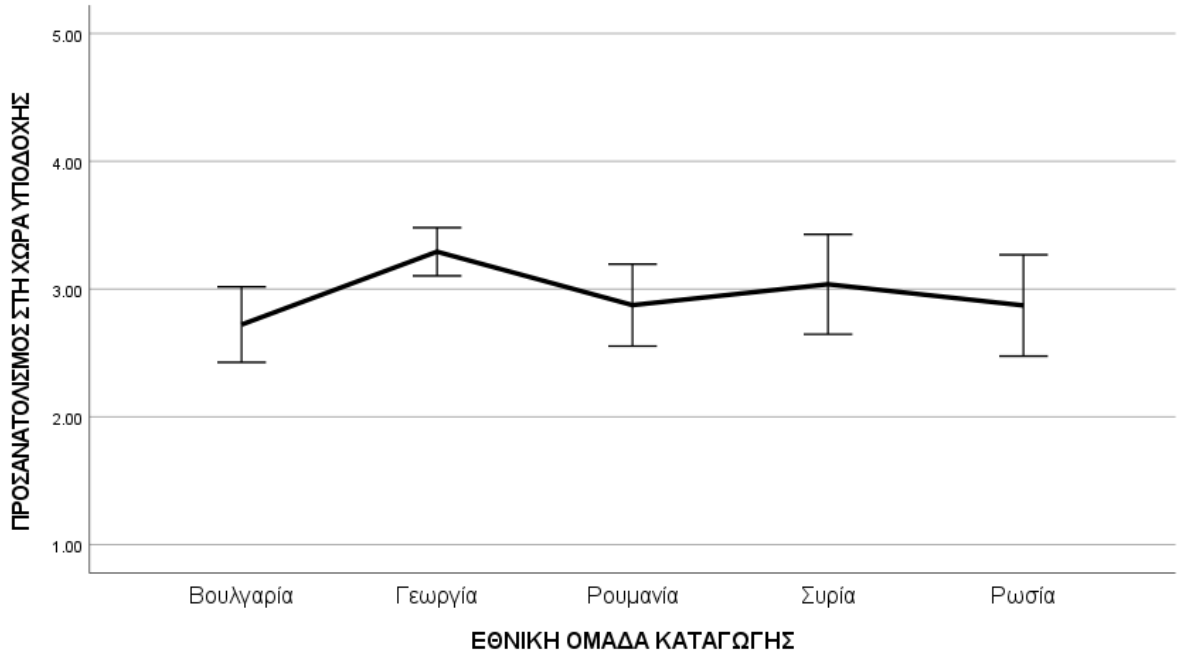
Σύμφωνα με την ανάλυση LSD για πολλαπλές συγκρίσεις οι μέσοι όροι του Προσανατολισμού στη Χώρα Υποδοχής παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στους Γεωργιανούς και τους Βούλγαρους ($p=.002$, 95% C.I.= -.925, -.217) και στους Γεωργιανούς και τους Ρουμάνους ($p=0.02$, 95% C.I.= .048, .787). Δεν παρατηρήθηκαν άλλες στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις άλλες Εθνικές Ομάδες Καταγωγής και τον Προσανατολισμό στη Χώρα Υποδοχής.

8.5.7 Εθνική Ομάδα Καταγωγής και Προσανατολισμός στη Χώρα Καταγωγής

Στη συνέχεια ελέγχθηκε η Εθνική Ομάδα Καταγωγής (Γεωργία, τη Βουλγαρία, τη Ρουμανία, τη Συρία, την Ρωσία) και ο Προσανατολισμός στην Χώρα Καταγωγής. Τα ευρήματα της έρευνας που αφορούν την Εθνική Ομάδα Καταγωγής (Γεωργία, τη Βουλγαρία, τη Ρουμανία, τη Συρία, την Ρωσία) και τον Προσανατολισμό στη Χώρα Καταγωγής φαίνονται στην Εικόνα 41. Στον κάθετο άξονα διακρίνεται ο Προσανατολισμός στη Χώρα Καταγωγής και στον οριζόντιο η Εθνική Ομάδα Καταγωγής (Βουλγαρία, Γεωργία, Ρουμανία, Συρία, Ρωσία). Στον κάθετο άξονα διακρίνεται ο Προσανατολισμός στη Χώρα Καταγωγής και στον οριζόντιο η Εθνική Ομάδα (Βουλγαρία, Γεωργία, Ρουμανία, Συρία, Ρωσία). Όπως φαίνεται όλες οι εθνικές ομάδες του δείγματος παρουσιάζουν υψηλό προσανατολισμό στη Χώρα Καταγωγής τους με πολύ μικρές διαφορές.

Εικόνα 41

Περιγραφικά στατιστικά μέτρα του Προσανατολισμού στη Χώρα Καταγωγής ως προς την Εθνική Ομάδα Καταγωγής και αποτελέσματα στατιστικών ελέγχων



Για να ελεγχθεί η επίδραση της Εθνικής Ομάδας (Βουλγαρία, Γεωργία, Ρουμανία, Συρία, Ρωσία) στον Προσανατολισμό της Χώρας Καταγωγής διενεργήθηκε Μονοπαραγοντική Ανάλυση Διακύμανσης με τον Προσανατολισμό στη Χώρα Καταγωγής ως εξαρτημένη μεταβλητή και την Εθνική Ομάδα (Βουλγαρία, Γεωργία, Ρουμανία, Συρία, Ρωσία) ως σταθερό παράγοντα. Η ανάλυση έδειξε ότι η Εθνική Ομάδα δεν ήταν στατιστικά σημαντικός παράγοντας ($F(1,160) = 0.52, p = 1.00$).

8.6 Αυτοεκτίμηση και Στρατηγικές Επιπολιτισμού

Στη συνέχεια ελέγχθηκε η Αυτοεκτίμηση των μεταναστών μαθητών (Γενική Αυτοεκτίμηση, Κοινωνική Αυτοεκτίμηση, Ακαδημαϊκή – Σχολική Αυτοεκτίμηση, Αυτοεκτίμηση σε σχέση με Γονείς και Συνολική Αυτοεκτίμηση) σε σχέση με τις Στρατηγικές Επιπολιτισμού (Ενσωμάτωση, Αφομοίωση, Περιθωριοποίηση, Διαχωρισμός). Τα ευρήματα της έρευνας που αφορούν τα επίπεδα Αυτοεκτίμησης των μαθητών σε πέντε τομείς: Γενική Αυτοεκτίμηση, Κοινωνική Αυτοεκτίμηση, Ακαδημαϊκή – Σχολική Αυτοεκτίμηση, Αυτοεκτίμηση σε σχέση με τις Στρατηγικές Επιπολιτισμού που επιλέγουν οι μαθητές φαίνονται στον Πίνακα 9.

Πίνακας 9

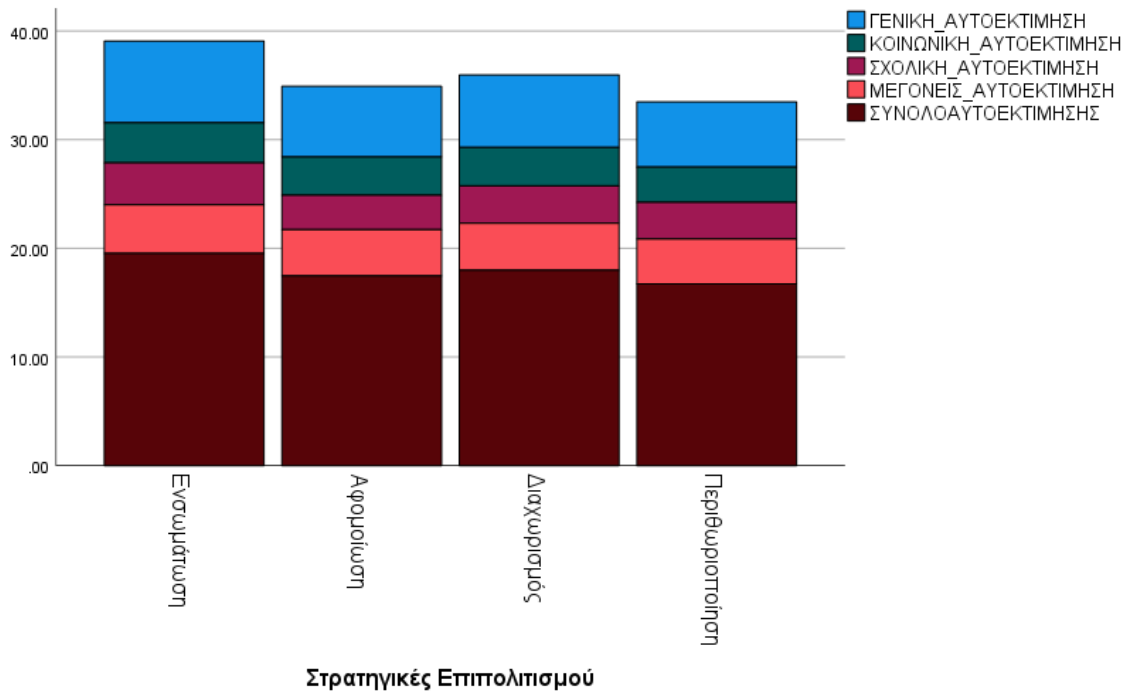
Περιγραφικά στατιστικά μέτρα των πέντε υποκλιμάκων – τομέων Αυτοεκτίμησης ως προς τις Στρατηγικές Επιπολιτισμού που επιλέγουν οι μαθητές

	Ενσωμάτωση	Αφομοίωση	Διαχωρισμός	Περιθωριοποίηση	F (1,285)	p				
Γενική Αυτοεκτίμηση	7.51	1.77	6.50	2.00	6.67	2.41	5.99	2.28	7.46	.001
Κοινωνική Αυτοεκτίμηση	3.69	.90	3.51	.98	3.55	1.33	3.25	1.29	2.16	.09
Ακαδημαϊκή – σχολική Αυτοεκτίμηση	3.87	1.33	3.13	1.34	3.43	1.53	3.39	1.55	3.63	.05
Αυτοεκτίμηση σε σχέση με γονείς	4.46	1.03	4.25	1.08	4.33	.93	4.11	1.04	1.63	.18
Συνολικός βαθμός Αυτοεκτίμησης	19.54	3.73	17.46	4.24	17.98	5.17	16.74	4.83	5.81	.001

Για να ελεγχθεί η σχέση των Στρατηγικών Επιπολιτισμού (Ενσωμάτωση, Αφομοίωση, Διαχωρισμός, Περιθωριοποίηση) με την Αυτοεκτίμηση διενεργήθηκαν Μονοπαραγοντικές Αναλύσεις Διακύμανση με τους τομείς Αυτοεκτίμησης (Γενική Αυτοεκτίμηση, Κοινωνική Αυτοεκτίμηση, Ακαδημαϊκή – Σχολική Αυτοεκτίμηση, Αυτοεκτίμηση σε σχέση με Γονείς, Συνολική Αυτοεκτίμηση) ως εξαρτημένες μεταβλητές και τις Στρατηγικές Επιπολιτισμού (Ενσωμάτωση, Αφομοίωση, Διαχωρισμός, Περιθωριοποίηση) ως σταθερούς παράγοντες. Τα ευρήματα της ανάλυση στην Εικόνα 42 έδειξαν ότι η η Γενική Αυτοεκτίμηση και οι Στρατηγικές Επιπολιτισμού (Ενσωμάτωση, Αφομοίωση, Διαχωρισμός, Περιθωριοποίηση) έχουν στατιστικά σημαντική διαφορά ($F(1,285) = 7.46, p < .001$). Η Κοινωνική Αυτοεκτίμηση και οι Στρατηγικές Επιπολιτισμού (Ενσωμάτωση, Αφομοίωση, Διαχωρισμός, Περιθωριοποίηση) δεν έχουν στατιστικά σημαντική διαφορά ($F(1,285) = 2.16, p = .09$). Η Σχολική Αυτοεκτίμηση και οι Στρατηγικές Επιπολιτισμού (Ενσωμάτωση, Αφομοίωση, Διαχωρισμός, Περιθωριοποίηση) έχουν στατιστικά σημαντική διαφορά ($F(1,285) = 3.63, p < .05$). Η Αυτοεκτίμηση με Γονείς και οι Στρατηγικές Επιπολιτισμού (Ενσωμάτωση, Αφομοίωση, Διαχωρισμός, Περιθωριοποίηση) δεν έχουν στατιστικά σημαντική διαφορά ($F(1,285) = 1.63, p = .18$). Η Συνολική Αυτοεκτίμηση και οι Στρατηγικές Επιπολιτισμού (Ενσωμάτωση, Αφομοίωση, Διαχωρισμός, Περιθωριοποίηση) έχουν στατιστικά σημαντική διαφορά ($F(1,285) = 5.81, p < .001$).

Εικόνα 42

Περιγραφικά στατιστικά μέτρα της Αυτοεκτίμηση των μεταναστών μαθητών (Γενική Αυτοεκτίμηση, Κοινωνική Αυτοεκτίμηση, Ακαδημαϊκή – Σχολική Αυτοεκτίμηση, Αυτοεκτίμηση σε σχέση με γονείς και Συνολική Αυτοεκτίμηση) σε σχέση με τις Στρατηγικές Επιπολιτισμού (Ενσωμάτωση, Αφομοίωση, Διαχωρισμός, Περιθωριοποίηση).



Η ανάλυση LSD για πολλαπλές συγκρίσεις έδειξε ότι οι μέσοι όροι της Γενικής Αυτοεκτίμησης σε σχέση με τις Στρατηγικές Επιπολιτισμού (Ενσωμάτωση, Αφομοίωση, Διαχωρισμός, Περιθωριοποίηση) παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στην στρατηγική της Ενσωμάτωσης και της Αφομοίωσης ($p = .003$, 95% C.I. = .34 , 1.68) , στην στρατηγική της Ενσωμάτωσης και του Διαχωρισμού ($p = .024$, 95% C.I. = .88 , 2.17), στην στρατηγική της Ενσωμάτωσης και της Περιθωριοποίησης ($p = .001$, 95% C.I. = .88 , 2.17). Δεν παρατηρήθηκαν άλλες στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις Στρατηγικές Επιπολιτισμού και τη Γενική Αυτοεκτίμηση.

Η ανάλυση LSD για πολλαπλές συγκρίσεις έδειξε ότι οι μέσοι όροι της Σχολικής – Ακαδημαϊκής Αυτοεκτίμησης σε σχέση με τις Στρατηγικές Επιπολιτισμού (Ενσωμάτωση, Αφομοίωση, Διαχωρισμός, Περιθωριοποίηση) παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στην στρατηγική της Ενσωμάτωσης και της Αφομοίωσης ($p = .001$, 95% C.I.= .29 , .92) και στην στρατηγική της Ενσωμάτωσης και της Περιθωριοποίησης ($p = .03$, 95% C.I.= .04, 2.17). Δεν παρατηρήθηκαν άλλες στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις Στρατηγικές Επιπολιτισμού και τη Σχολική Αυτοεκτίμηση.

Η ανάλυση LSD για πολλαπλές συγκρίσεις έδειξε ότι οι μέσοι όροι της Συνολικής Αυτοεκτίμησης σε σχέση με τις Στρατηγικές Επιπολιτισμού (Ενσωμάτωση, Αφομοίωση, Διαχωρισμός, Περιθωριοποίηση) παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στη στρατηγική της Ενσωμάτωσης και της Αφομοίωσης ($p = .004$, 95% C.I.= .66 , 3.49) , στη στρατηγική της Ενσωμάτωσης και του Διαχωρισμού ($p = .05$, 95% C.I.= -.00 , 3.11) , στη στρατηγική της Ενσωμάτωσης και της Περιθωριοποίησης ($p = .001$, 95% C.I.= 1.42 , 4.17) και στη στρατηγική της Αφομοίωσης και της Ενσωμάτωσης ($p = .004$, 95% C.I.= -3.49, - .66). Δεν παρατηρήθηκαν άλλες στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις Στρατηγικές Επιπολιτισμού και τη Συνολική Αυτοεκτίμηση.

8.7 Αυτοεκτίμηση και Στάδια διαμόρφωσης της Εθνικής Ταυτότητας

Στη συνέχεια ελέγχθηκε η Αυτοεκτίμηση των μεταναστών μαθητών (Γενική Αυτοεκτίμηση, Κοινωνική Αυτοεκτίμηση, Ακαδημαϊκή – Σχολική Αυτοεκτίμηση, Αυτοεκτίμηση σε σχέση με Γονείς και Συνολική Αυτοεκτίμηση) σε σχέση με τα Στάδια διαμόρφωσης της

Εθνικής Ταυτότητας (ανεξερύνητη εθνική ταυτότητα, εξερύνηση εθνικής ταυτότητας και επίτευξη εθνικής ταυτότητας). Τα ευρήματα της έρευνας που αφορούν τα επίπεδα Αυτοεκτίμησης των μαθητών σε πέντε τομείς: Γενική Αυτοεκτίμηση, Κοινωνική Αυτοεκτίμηση, Ακαδημαϊκή – Σχολική Αυτοεκτίμηση, Αυτοεκτίμηση σε σχέση με τα Στάδια διαμόρφωσης της Εθνικής Ταυτότητας φαίνονται στον Πίνακα 10.

Πίνακας 10

Περιγραφικά στατιστικά μέτρα των πέντε υποκλιμάκων – τομέων Αυτοεκτίμησης ως προς τα Στάδια διαμόρφωσης της Εθνικής Ταυτότητας που επιλέγουν οι μετανάστες μαθητές

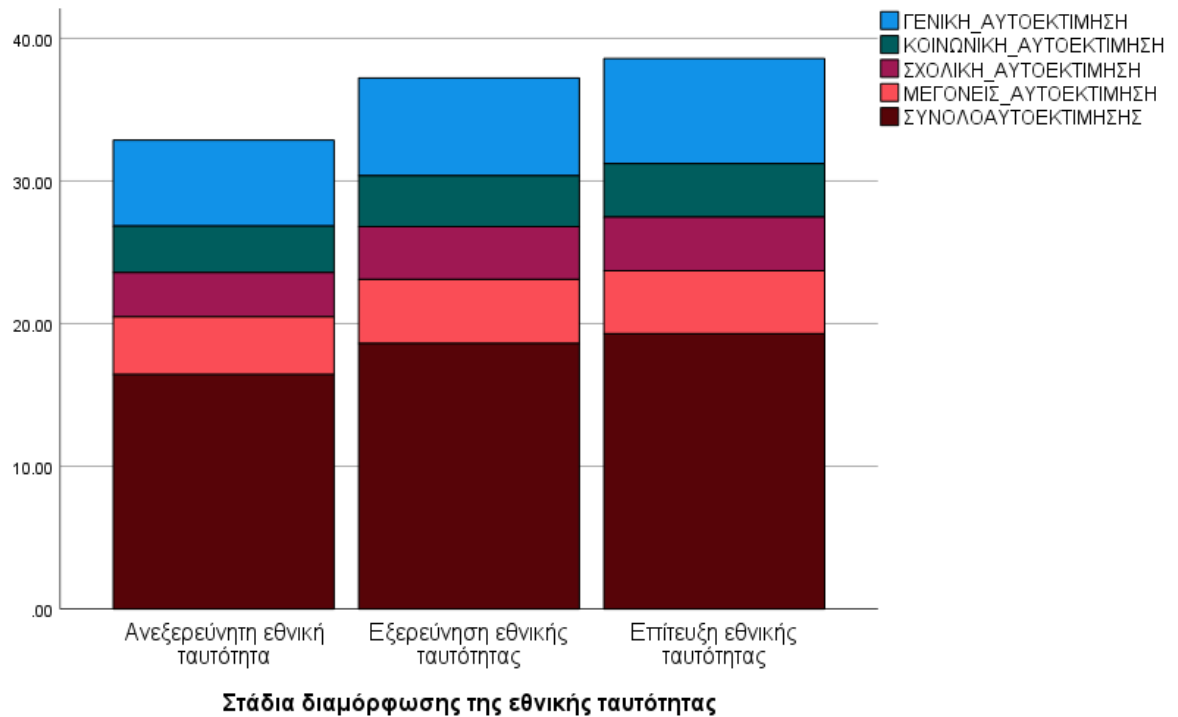
	Ανεξερύνητη εθνική ταυτότητα		Εξερύνηση εθνικής ταυτότητας		Επίτευξη εθνικής ταυτότητας		F (1,285)	P
Γενική Αυτοεκτίμηση	6.04	2.16	6.85	2.26	7.36	1.86	10.03	.001
Κοινωνική Αυτοεκτίμηση	3.26	1.17	3.56	1.06	3.75	1.10	4.90	.008
Ακαδημαϊκή σχολική Αυτοεκτίμηση	3.11	1.60	3.66	1.42	3.75	1.17	6.10	.003
Αυτοεκτίμηση σε σχέση με γονείς	4.04	1.16	4.48	.94	4.42	.90	5.76	.004
Συνολικός βαθμός Αυτοεκτίμησης	16.44	4.73	18.61	4.57	19.29	5.17	3.72	.001

Για να ελεγχθεί η σχέση των Στρατηγικών Επιπολιτισμού (Ενσωμάτωση, Αφομοίωση, Διαχωρισμός, Περιθωριοποίηση) με την Αυτοεκτίμηση διενεργήθηκαν Μονοπαραγοντικές Αναλύσεις Διακύμανση με τους τομείς Αυτοεκτίμησης (Γενική Αυτοεκτίμηση, Κοινωνική Αυτοεκτίμηση, Ακαδημαϊκή – Σχολική Αυτοεκτίμηση, Αυτοεκτίμηση σε σχέση με Γονείς, Συνολική Αυτοεκτίμηση) ως εξαρτημένες μεταβλητές και τα Στάδια διαμόρφωσης της Εθνικής

Ταυτότητας (ανεξερύνητη εθνική ταυτότητα, εξερύνηση εθνικής ταυτότητας και επίτευξη εθνικής ταυτότητας) ως σταθερούς παράγοντες. Τα ευρήματα της ανάλυσης στην Εικόνα 43 έδειξαν ότι η η Γενική Αυτοεκτίμηση και τα Στάδια διαμόρφωσης της Εθνικής Ταυτότητας (ανεξερύνητη εθνική ταυτότητα, εξερύνηση εθνικής ταυτότητας και επίτευξη εθνικής ταυτότητας) έχουν στατιστικά σημαντική διαφορά ($F(1,285) = 10.03, p < .001$). Η Κοινωνική Αυτοεκτίμηση και τα Στάδια διαμόρφωσης της Εθνικής Ταυτότητας (ανεξερύνητη εθνική ταυτότητα, εξερύνηση εθνικής ταυτότητας και επίτευξη εθνικής ταυτότητας) έχουν στατιστικά σημαντική διαφορά ($F(1,285) = 4.90, p < .05$). Η Σχολική Αυτοεκτίμηση και τα Στάδια διαμόρφωσης της Εθνικής Ταυτότητας (ανεξερύνητη εθνική ταυτότητα, εξερύνηση εθνικής ταυτότητας και επίτευξη εθνικής ταυτότητας) έχουν στατιστικά σημαντική διαφορά ($F(1,285) = 6.10, p < .05$). Η Αυτοεκτίμηση με Γονείς και τα Στάδια διαμόρφωσης της Εθνικής Ταυτότητας (ανεξερύνητη εθνική ταυτότητα, εξερύνηση εθνικής ταυτότητας και επίτευξη εθνικής ταυτότητας) έχουν στατιστικά σημαντική διαφορά ($F(1,285) = 5.76, p < .05$). Η Συνολική Αυτοεκτίμηση και τα Στάδια διαμόρφωσης της Εθνικής Ταυτότητας (ανεξερύνητη εθνική ταυτότητα, εξερύνηση εθνικής ταυτότητας και επίτευξη εθνικής ταυτότητας) έχουν στατιστικά σημαντική διαφορά ($F(1,285) = 11.57, p < .001$).

Εικόνα 43

Περιγραφικά στατιστικά μέτρα της Αυτοεκτίμηση των μεταναστών μαθητών (Γενική Αυτοεκτίμηση, Κοινωνική Αυτοεκτίμηση, Ακαδημαϊκή – Σχολική Αυτοεκτίμηση, Αυτοεκτίμηση σε σχέση με γονείς και Συνολική Αυτοεκτίμηση) σε σχέση με τα Στάδια διαμόρφωσης της Εθνικής Ταυτότητας (ανεξερεύνητη εθνική ταυτότητα, εξερεύνηση εθνικής ταυτότητας και επίτευξη εθνικής ταυτότητας)



Η ανάλυση LSD για πολλαπλές συγκρίσεις έδειξε ότι οι μέσοι όροι της Γενικής Αυτοεκτίμησης σε σχέση με τα Στάδια διαμόρφωσης της Εθνικής Ταυτότητας (ανεξερεύνητη εθνική ταυτότητα, εξερεύνηση εθνικής ταυτότητας και επίτευξη εθνικής ταυτότητας) παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στην ανεξερεύνητη εθνική ταυτότητα και στην εξερεύνηση εθνικής ταυτότητας ($p = .001$, 95% C.I. = -1.41, -.23), στην ανεξερεύνητη εθνική ταυτότητα και την επίτευξη εθνικής ταυτότητας ($p = .024$, 95% C.I. = -1.93, -.73) και στην επίτευξη εθνικής ταυτότητας και την ανεξερεύνητη εθνική ταυτότητα ($p = .001$, 95% C.I. = .73, 1.93). Δεν παρατηρήθηκαν άλλες στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα Στάδια διαμόρφωσης της Εθνικής Ταυτότητας και τη Γενική Αυτοεκτίμηση.

Η ανάλυση LSD για πολλαπλές συγκρίσεις έδειξε ότι οι μέσοι όροι της Κοινωνικής Αυτοεκτίμησης σε σχέση με τα Στάδια διαμόρφωσης της Εθνικής Ταυτότητας (ανεξερύνητη εθνική ταυτότητα, εξερύνηση εθνικής ταυτότητας και επίτευξη εθνικής ταυτότητας) παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική διαφορά στην ανεξερύνητη εθνική ταυτότητα και στην επίτευξη εθνικής ταυτότητας ($p = .002$, 95% C.I.= $-.81$, $-.18$). Δεν παρατηρήθηκαν άλλες στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα Στάδια διαμόρφωσης της Εθνικής Ταυτότητας και την Κοινωνική Αυτοεκτίμηση.

Η ανάλυση LSD για πολλαπλές συγκρίσεις έδειξε ότι οι μέσοι όροι της Σχολικής – Ακαδημαϊκής Αυτοεκτίμησης σε σχέση με τα Στάδια διαμόρφωσης της Εθνικής Ταυτότητας (ανεξερύνητη εθνική ταυτότητα, εξερύνηση εθνικής ταυτότητας και επίτευξη εθνικής ταυτότητας) παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική διαφορά στην ανεξερύνητη εθνική ταυτότητα και στην επίτευξη εθνικής ταυτότητας ($p = .002$, 95% C.I.= $-.1.05$, $-.24$). Δεν παρατηρήθηκαν άλλες στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα Στάδια διαμόρφωσης της Εθνικής Ταυτότητας και τη Σχολική – Ακαδημαϊκή Αυτοεκτίμηση.

Η ανάλυση LSD για πολλαπλές συγκρίσεις έδειξε ότι οι μέσοι όροι της Αυτοεκτίμησης με Γονείς σε σχέση με τα Στάδια διαμόρφωσης της Εθνικής Ταυτότητας (ανεξερύνητη εθνική ταυτότητα, εξερύνηση εθνικής ταυτότητας και επίτευξη εθνικής ταυτότητας) παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική διαφορά στην ανεξερύνητη εθνική ταυτότητα και στην εξερύνηση εθνικής ταυτότητας ($p = .002$, 95% C.I.= $-.73$, $-.16$) και στην ανεξερύνητη εθνική ταυτότητα και στην επίτευξη εθνικής ταυτότητας ($p = .009$, 95% C.I.= $-.68$, $-.10$). Δεν παρατηρήθηκαν άλλες στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα Στάδια διαμόρφωσης της Εθνικής Ταυτότητας και στην Αυτοεκτίμηση με Γονείς.

Η ανάλυση LSD για πολλαπλές συγκρίσεις έδειξε ότι οι μέσοι όροι της Συνολικής Αυτοεκτίμησης σε σχέση με τα Στάδια διαμόρφωσης της Εθνικής Ταυτότητας (ανεξερύνητη εθνική ταυτότητα, εξερύνηση εθνικής ταυτότητας και επίτευξη εθνικής ταυτότητας) παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική διαφορά στην ανεξερύνητη εθνική ταυτότητα και στην εξερύνηση εθνικής ταυτότητας ($p = .001$, 95% C.I. = -3.41 , -.94) και στην ανεξερύνητη εθνική ταυτότητα και στην επίτευξη εθνικής ταυτότητας ($p = .001$, 95% C.I. = -4.10 , -1.61). Δεν παρατηρήθηκαν άλλες στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα Στάδια διαμόρφωσης της Εθνικής Ταυτότητας και τη Συνολική Αυτοεκτίμηση.

8.8 Συσχετίσεις μεταβλητών

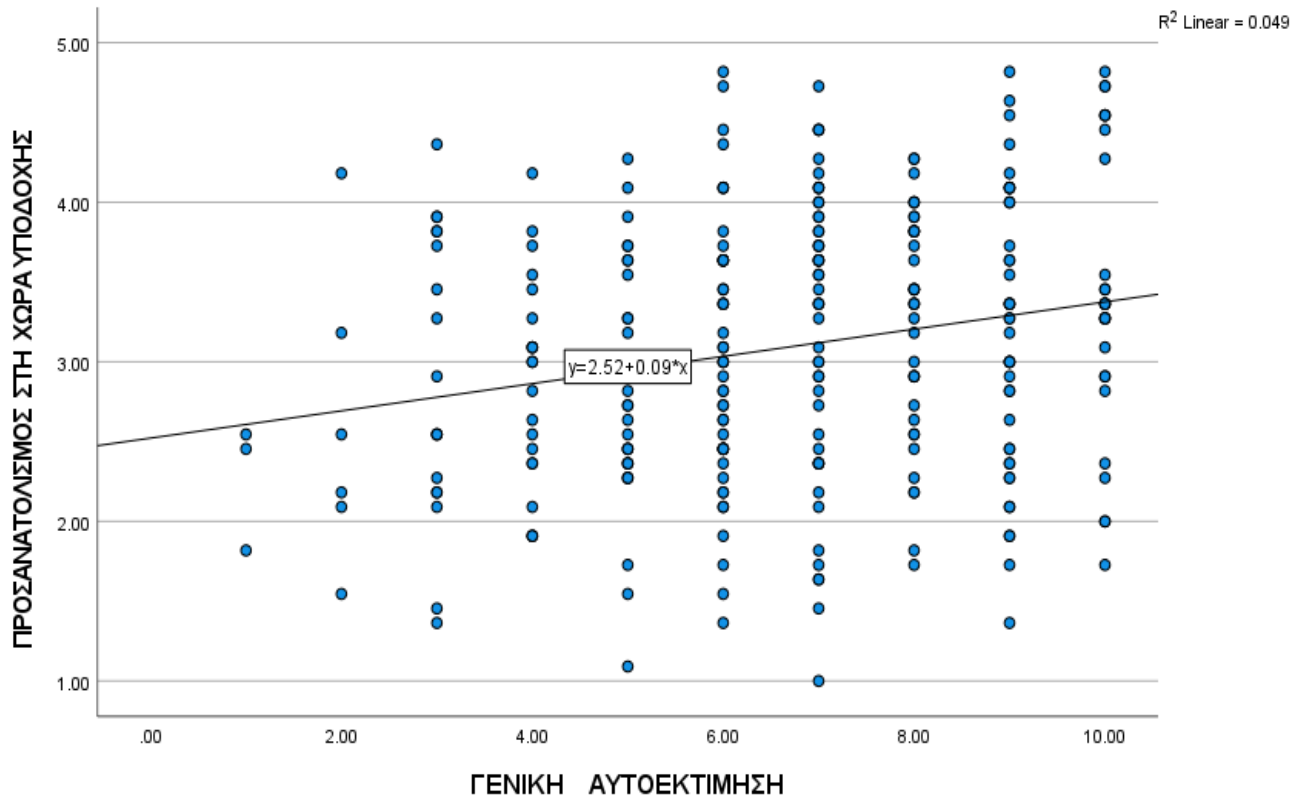
8.8.1 Προσανατολισμός στη Χώρα Υποδοχής/στις Άλλες Χώρες και Γενική Αυτοεκτίμηση

Έγινε ανάλυση συσχέτισης Spearman's rho των μεταβλητών του Προσανατολισμού στον Πολιτισμό της Χώρας Υποδοχής/ Άλλων Χωρών και της Γενικής Αυτοεκτίμησης, ξεχωριστά για τους μετανάστες και για τους γηγενείς. Ο σκοπός είναι να διαφανεί αν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών ή αν πρόκειται για τυχαίες μεταβλητές, να διαφανεί η κατεύθυνση της σχέσης (αρνητική ή θετική) και πόσο δυνατή είναι η σχέση αυτή.

Τα ευρήματα της έρευνας που αφορούν τους μαθητές με μεταναστευτική βιογραφία φαίνονται στο Εικόνα 44 . Στον κάθετο άξονα διακρίνεται ο Προσανατολισμός στον Πολιτισμό της Χώρας Υποδοχής και στον οριζόντιο η Γενική Αυτοεκτίμηση. Όπως φαίνεται υπάρχει μια χαμηλή θετική συσχέτιση, η οποία είναι στατιστικά σημαντική αφού $r(285) = .207$ $p < .001$.

Εικόνα 44

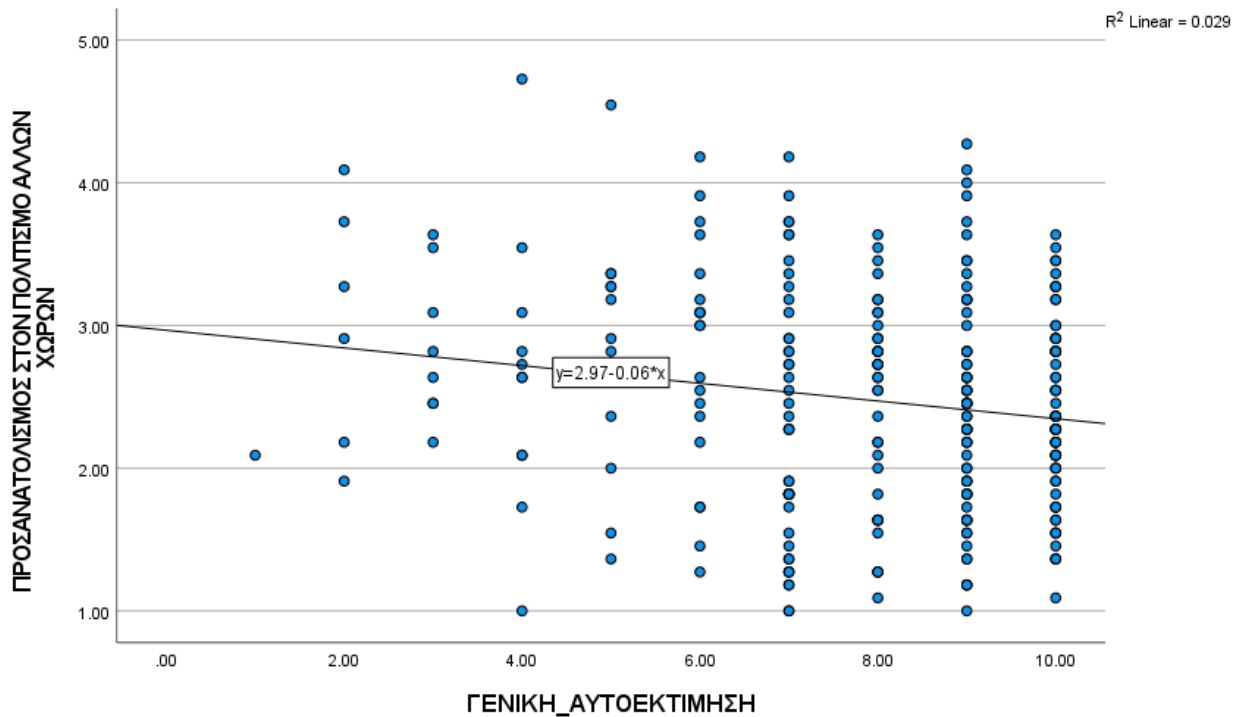
Συσχέτιση των μεταβλητών Γενική Αυτοεκτίμηση και Προσανατολισμός στον Πολιτισμό της Χώρας Υποδοχής για τους μετανάστες



Όσο αφορά τα ευρήματα της έρευνας που αφορούν τους γηγενείς μαθητές και τον Προσανατολισμό στον Πολιτισμό Άλλων Χωρών φαίνονται στο Εικόνα 45 . Στον κάθετο άξονα διακρίνεται ο Προσανατολισμός στον Πολιτισμό Άλλων Χωρών και στον οριζόντιο η Γενική Αυτοεκτίμηση. Όπως φαίνεται υπάρχει μια χαλαρή **αρνητική συσχέτιση**, η οποία είναι στατιστικά σημαντική αφού $r(276) = -.14, p < .05$.

Εικόνα 45

Συσχέτιση των μεταβλητών Γενική Αυτοεκτίμηση και Προσανατολισμός στον Πολιτισμό Άλλων Χωρών για τους γηγενείς



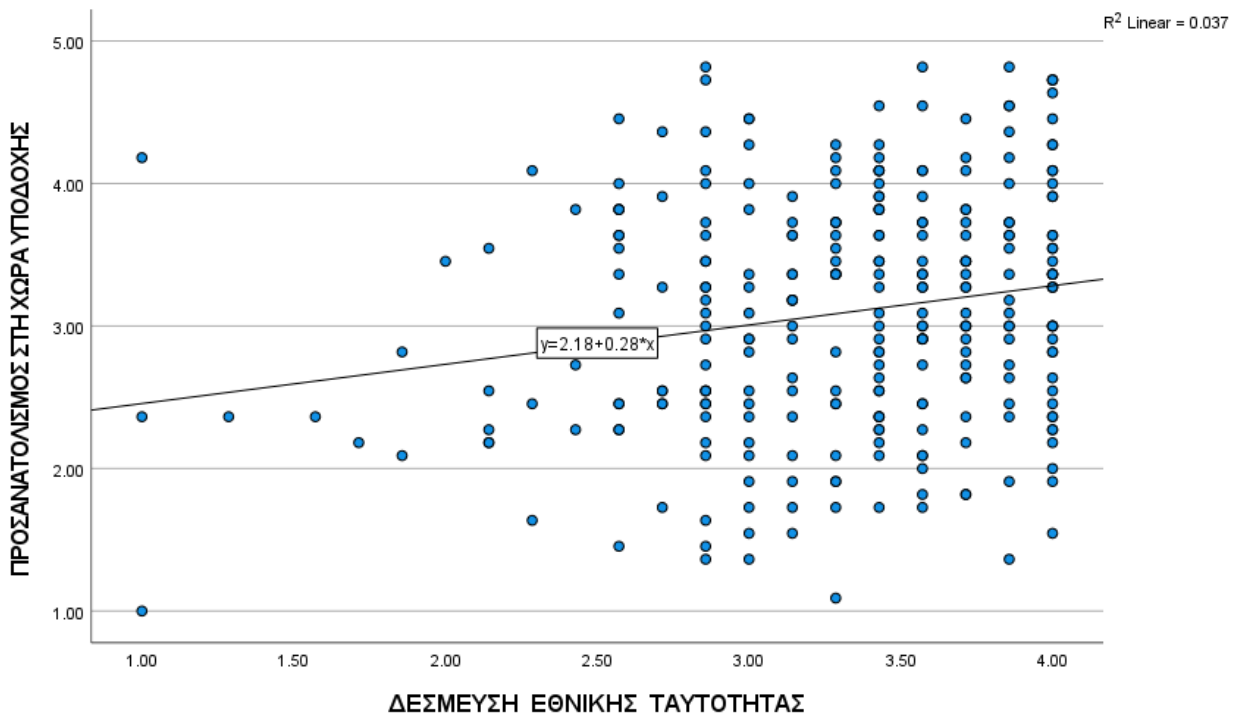
8.8.2 Προσανατολισμός στη Χώρα Υποδοχής/στις Άλλες Χώρες και Δέσμευση Εθνικής Ταυτότητας

Έγινε ανάλυση συσχέτισης Pearson r των μεταβλητών Προσανατολισμός στον Πολιτισμό της Χώρας Υποδοχής/ Άλλων Χωρών και Δέσμευσης της Εθνικής Ταυτότητας, ξεχωριστά για τους μετανάστες και για τους γηγενείς. Ο σκοπός είναι να διαφανεί αν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών ή αν πρόκειται για τυχαίες μεταβλητές, να διαφανεί η κατεύθυνση της σχέσης (αρνητική ή θετική) και πόσο δυνατή είναι η σχέση αυτή.

Όσο αφορά τα ευρήματα της έρευνας που αφορούν τους μαθητές με μεταναστευτική βιογραφία φαίνονται στην Εικόνα 46. Όπως φαίνεται υπάρχει χαλαρή θετική συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών Προσανατολισμός στη Χώρα Υποδοχής και Δέσμευση Εθνικής Ταυτότητας, η οποία όμως είναι στατιστικά σημαντική αφού $r(285) = .17$ $p < .005$.

Εικόνα 46

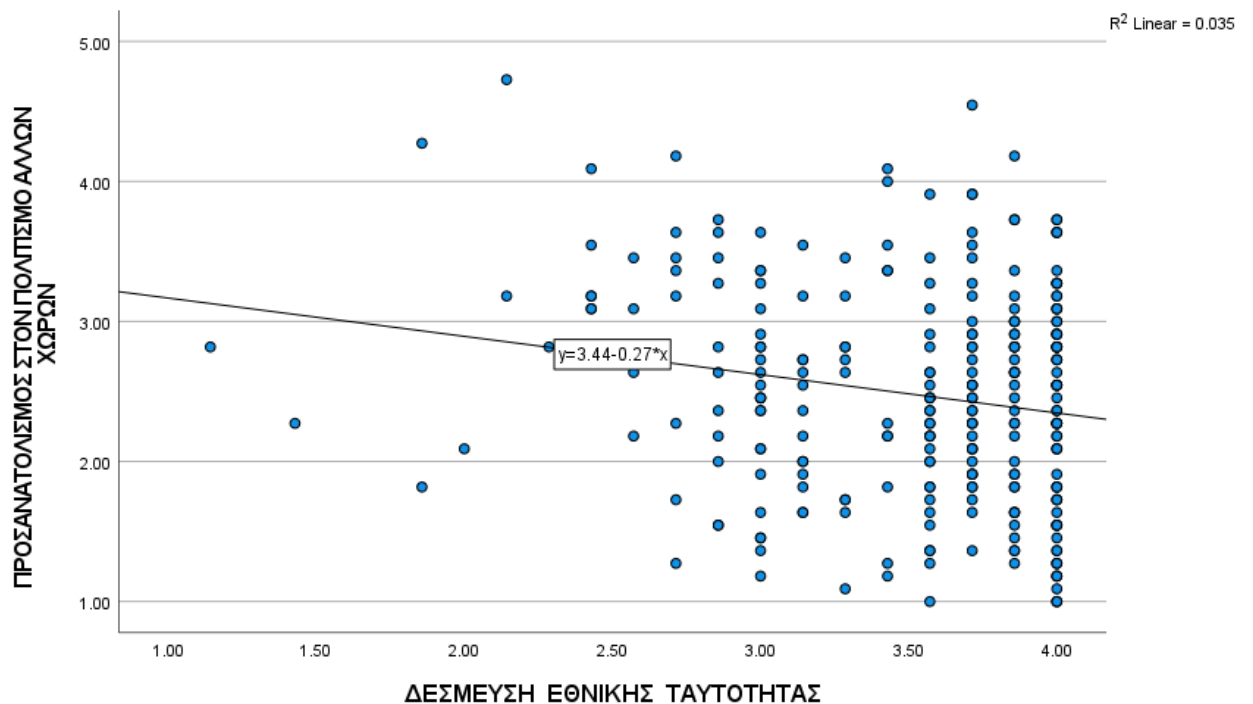
Συσχέτιση των μεταβλητών Προσανατολισμός στη Χώρα Υποδοχής και Δέσμευση Εθνικής Ταυτότητας για τους μετανάστες



Όσο αφορά τα ευρήματα της έρευνας που αφορούν τους γηγενείς μαθητές φαίνονται στο Εικόνα 47. Όπως φαίνεται υπάρχει μικρή αρνητική συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών Προσανατολισμός στις Άλλες Χώρες και Δέσμευση Εθνικής Ταυτότητας, η οποία είναι στατιστικά σημαντική αφού $r(277) = -.14$ $p < .05$

Εικόνα 47

Συσχέτιση των μεταβλητών Προσανατολισμός στις Άλλες Χώρες και Δέσμευση Εθνικής Ταυτότητας για τους γηγενείς



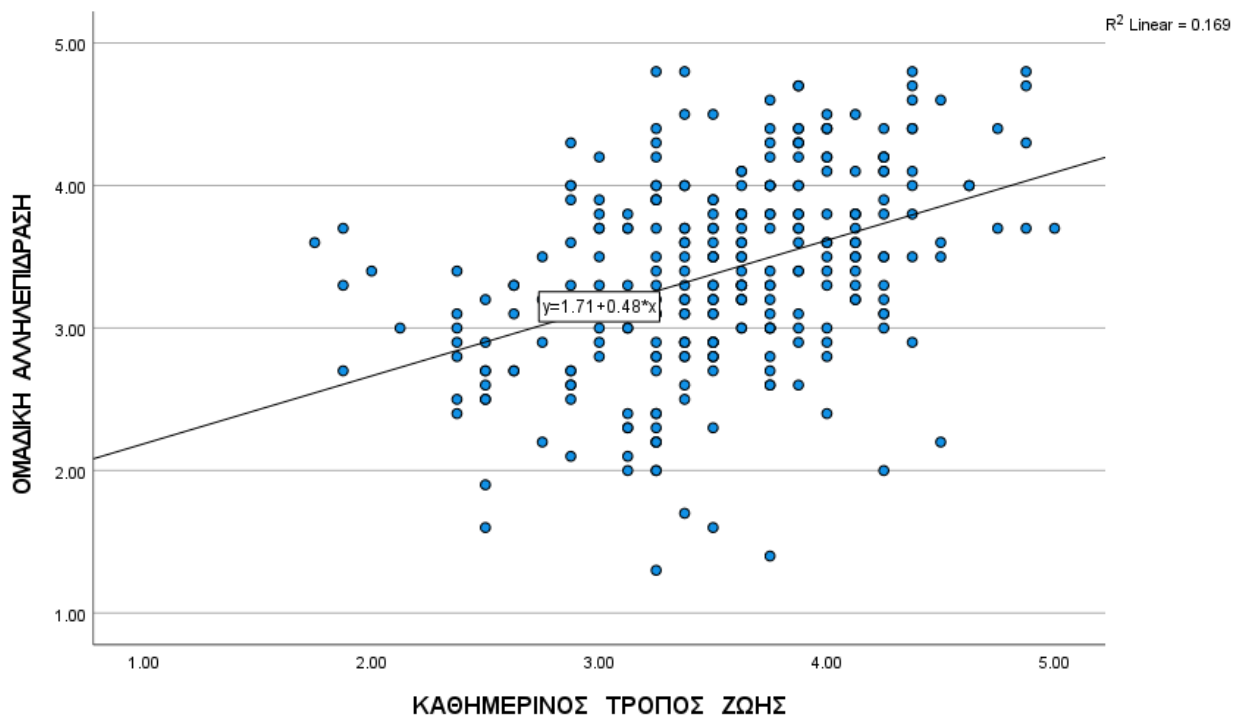
8.8.3 Ομαδική Αλληλεπίδραση και Καθημερινός Τρόπος Ζωής

Αρχικά, έγινε ανάλυση συσχέτισης Pearson r των μεταβλητών της Ομαδικής Αλληλεπίδρασης και του Καθημερινού Τρόπου Ζωής, ξεχωριστά για τους μετανάστες και για τους γηγενείς. Ο σκοπός είναι να διαφανεί αν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών ή αν πρόκειται για τυχαίες μεταβλητές, να διαφανεί η κατεύθυνση της σχέσης (αρνητική ή θετική) και πόσο δυνατή είναι η σχέση αυτή.

Όσο αφορά τα ευρήματα της έρευνας που αφορούν τους μαθητές με μεταναστευτική βιογραφία φαίνονται στο Εικόνα 48. Στον κάθετο άξονα διακρίνεται η Ομαδική Αλληλεπίδραση και στον οριζόντιο ο Καθημερινός Τρόπος Ζωής. Όπως φαίνεται υπάρχει μια μέτρια θετική συσχέτιση, η οποία είναι στατιστικά σημαντική αφού $r(285) = .44$ $p < .001$.

Εικόνα 48

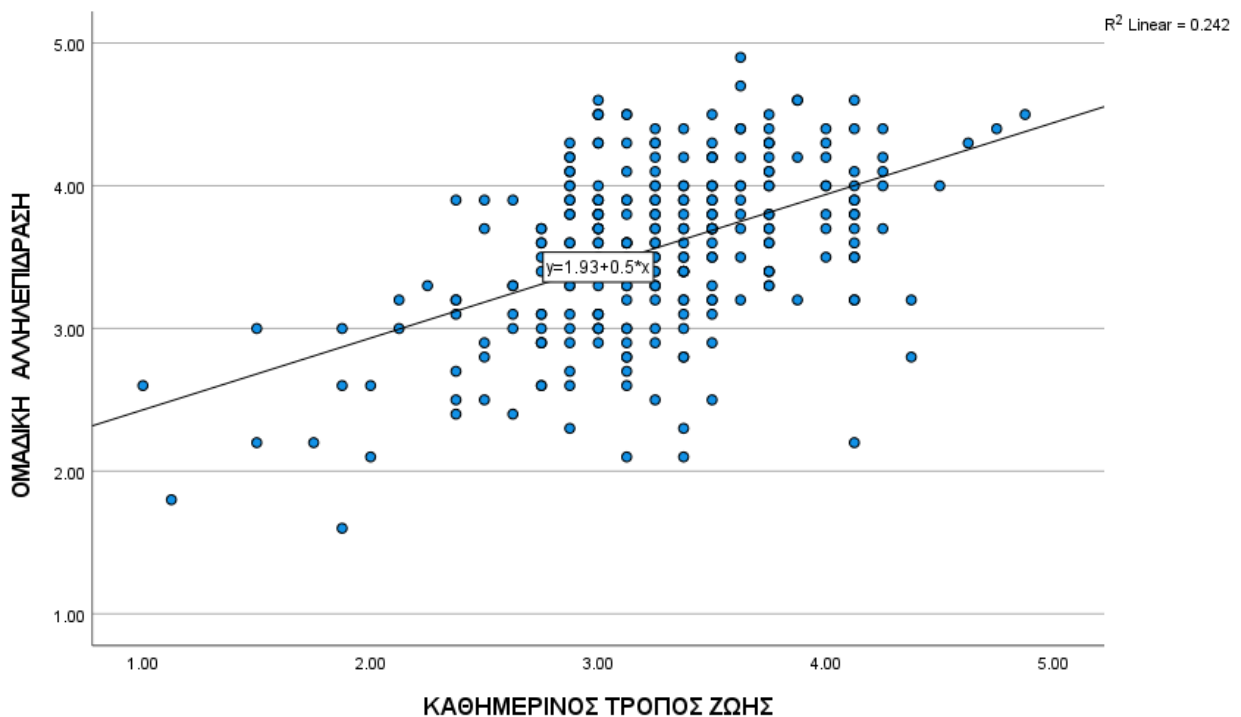
Συσχέτιση των μεταβλητών Ομαδική Αλληλεπίδραση και Καθημερινός Τρόπος Ζωής για τους μετανάστες



Όσο αφορά τα ευρήματα της έρευνας που αφορούν τους γηγενείς μαθητές φαίνονται στην Εικόνα 49. Στον κάθετο άξονα διακρίνεται η Ομαδική Αλληλεπίδραση και στον οριζόντιο ο Καθημερινός Τρόπος Ζωής. Όπως φαίνεται υπάρχει μια καλή θετική συσχέτιση, η οποία είναι στατιστικά σημαντική αφού $r(277) = .43$, $p < .001$.

Εικόνα 49

Συσχέτιση των μεταβλητών Ομαδική Αλληλεπίδραση και Καθημερινός Τρόπος Ζωής για τους γηγενείς



8.8.4 Ομαδική Αλληλεπίδραση και Εμπλοκή στον Πολιτισμό

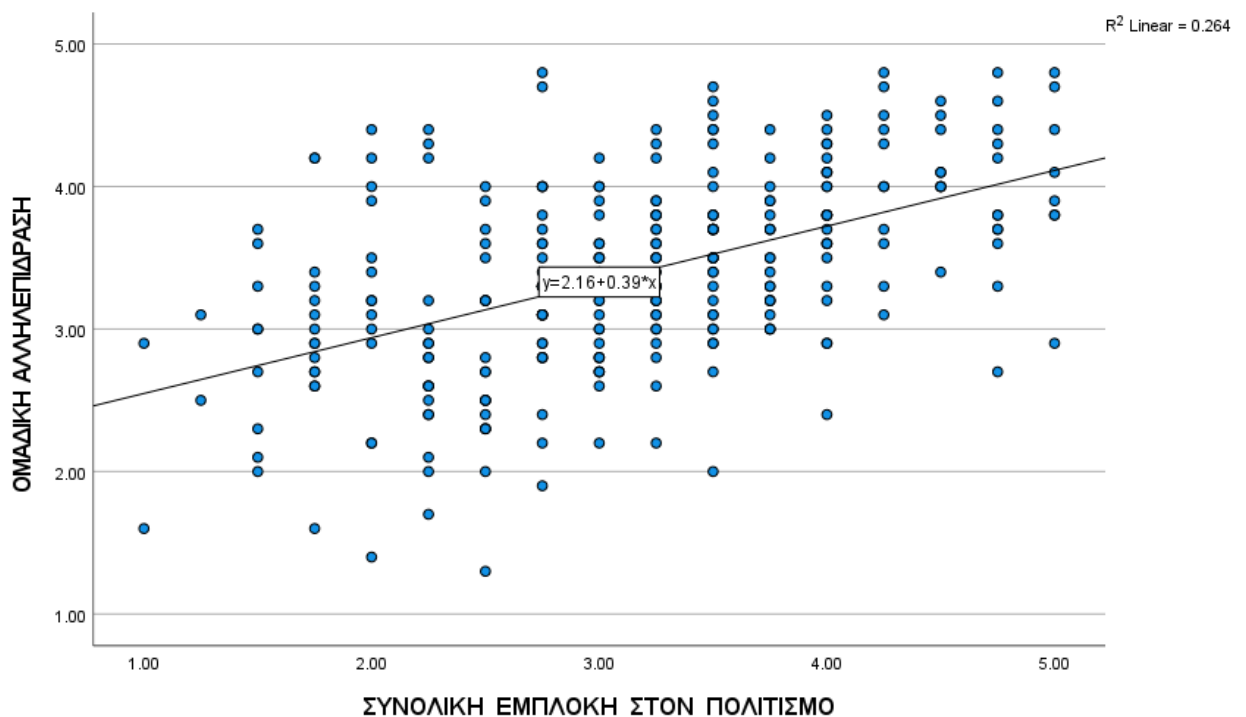
Αρχικά, έγινε ανάλυση συσχέτισης Pearson r των μεταβλητών της Ομαδικής Αλληλεπίδρασης και της Εμπλοκής στον Πολιτισμό, ξεχωριστά για τους μετανάστες και για τους γηγενείς. Ο σκοπός είναι να διαφανεί αν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών ή αν πρόκειται

για τυχαίες μεταβλητές, να διαφανεί η κατεύθυνση της σχέσης (αρνητική ή θετική) και πόσο δυνατή είναι η σχέση αυτή.

Όσο αφορά τα ευρήματα της έρευνας που αφορούν τους μαθητές με μεταναστευτική βιογραφία φαίνονται στην Εικόνα 50. Στον κάθετο άξονα διακρίνεται η Ομαδική Αλληλεπίδραση και η Εμπλοκή στον Πολιτισμό. Όπως φαίνεται υπάρχει μια πολύ καλή θετική συσχέτιση, η οποία είναι στατιστικά σημαντική αφού $r(286) = .52, p < .001$.

Εικόνα 50

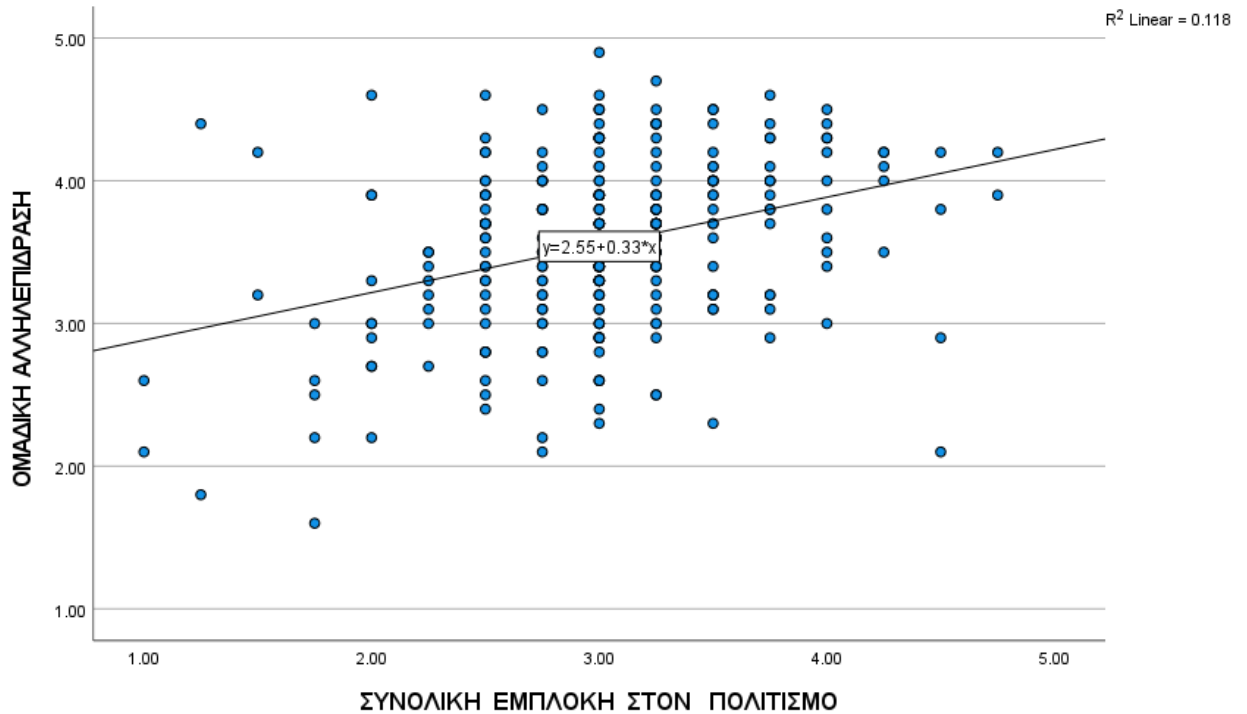
Συσχέτιση των μεταβλητών της Ομαδικής Αλληλεπίδρασης και της Εμπλοκής στον Πολιτισμό για τους μετανάστες



Όσο αφορά τα ευρήματα της έρευνας που αφορούν τους γηγενείς μαθητές φαίνονται στο Εικόνα 51. Στον κάθετο άξονα διακρίνεται η Ομαδική Αλληλεπίδραση και Εμπλοκή στον Πολιτισμό. Όπως φαίνεται υπάρχει μια χαλαρή θετική συσχέτιση, η οποία είναι στατιστικά σημαντική αφού $r(277) = .32, p < .001$.

Εικόνα 51

Συσχέτιση των μεταβλητών της Ομαδικής Αλληλεπίδρασης και της Εμπλοκής στον Πολιτισμό για τους γηγενείς

**8.8.5 Αναζήτηση Εθνικής Ταυτότητας και Δέσμευσης Εθνικής Ταυτότητας**

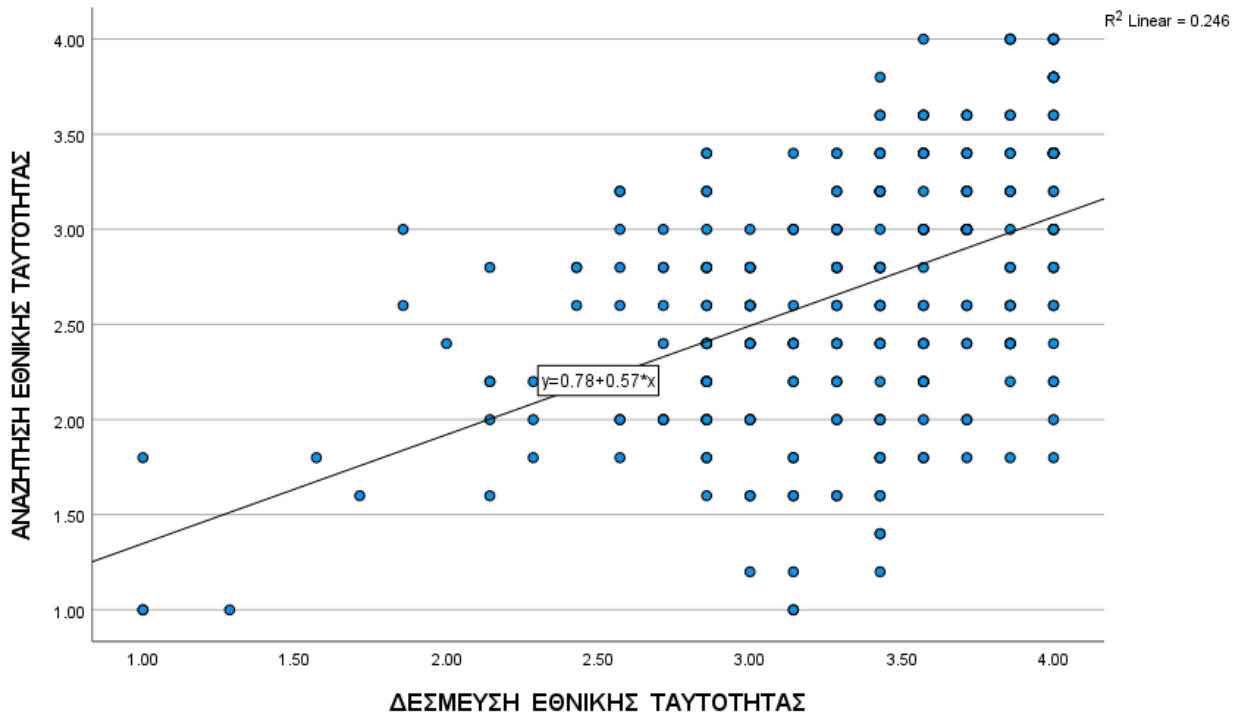
Αρχικά, έγινε ανάλυση συσχέτισης Pearson r των μεταβλητών της Αναζήτησης Εθνικής Ταυτότητας και της Δέσμευσης Εθνικής Ταυτότητας, ξεχωριστά για τους μετανάστες και για τους γηγενείς. Ο σκοπός είναι να διαφανεί αν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών ή αν πρόκειται για τυχαίες μεταβλητές, να διαφανεί η κατεύθυνση της σχέσης (αρνητική ή θετική) και πόσο δυνατή είναι η σχέση αυτή.

Όσο αφορά τα ευρήματα της έρευνας που αφορούν τους μαθητές με μεταναστευτική βιογραφία φαίνονται στην Εικόνα 52. Στον κάθετο άξονα διακρίνεται η Αναζήτηση Εθνικής

Ταυτότητας και Δέσμευση Εθνικής Ταυτότητας. Όπως φαίνεται υπάρχει μια πολύ καλή θετική συσχέτιση, η οποία είναι στατιστικά σημαντική αφού $r(286) = .49$, $p < .001$.

Εικόνα 52

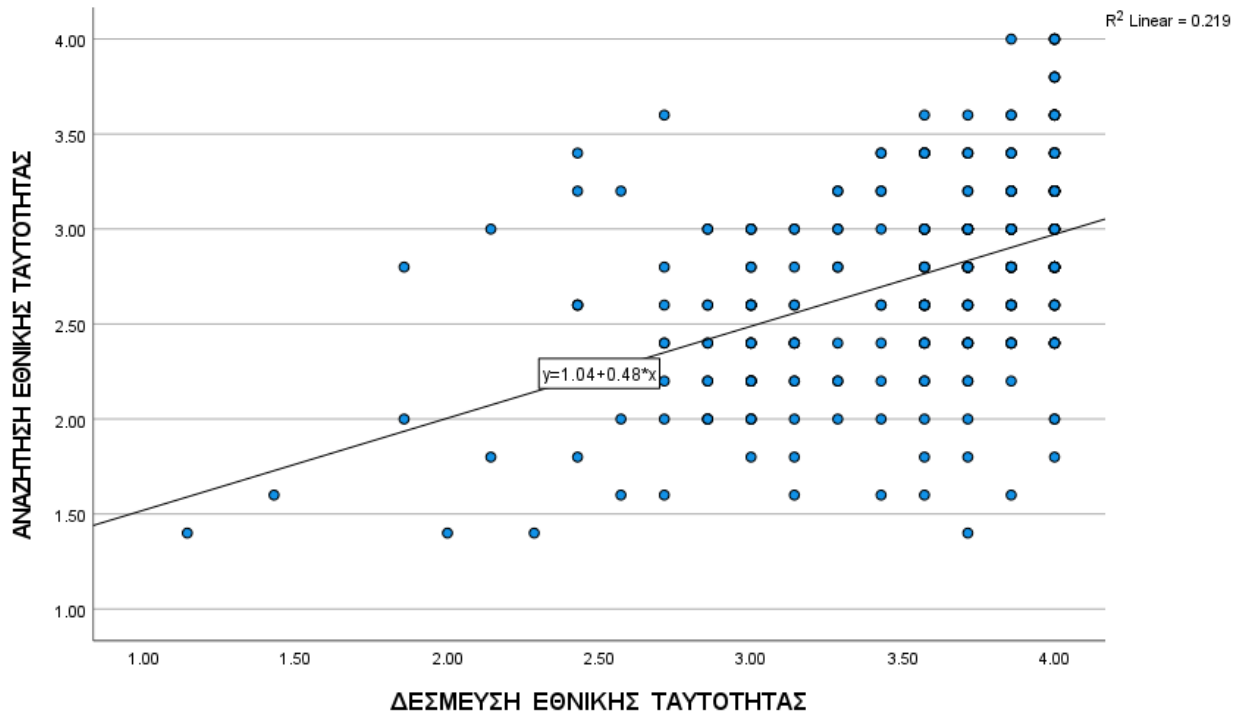
Συσχέτιση των μεταβλητών Αναζήτησης Εθνικής Ταυτότητας και Δέσμευσης Εθνικής Ταυτότητας



Όσο αφορά τα ευρήματα της έρευνας που αφορούν τους γηγενείς μαθητές φαίνονται στην Εικόνα 53. Στον κάθετο άξονα διακρίνεται η Αναζήτηση Εθνικής Ταυτότητας και στον οριζόντιο η Δέσμευση Εθνικής Ταυτότητας. Όπως φαίνεται υπάρχει μια πολύ καλή θετική συσχέτιση, η οποία είναι στατιστικά σημαντική αφού $r(277) = .46$, $p < .001$.

Εικόνα 53

Συσχέτιση των μεταβλητών Ομαδικής Αλληλεπίδρασης και Εμπλοκής στον Πολιτισμό για τους γηγενείς



Πίνακας 11

Συσχετίσεις όλων των μεταβλητών για το δείγμα των μεταναστών

Συσχετίσεις Μεταξύ Μεταβλητών για το Δείγμα των Μεταναστών

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1. Προσανατολισμός στη Χώρα Καταγωγής	-										
2. Προσανατολισμός στη Χώρα Υποδοχής	.173*	-									
3. Ομαδική Αλληλεπίδραση	.557**	.768**	-								
4. Καθημερινός τρόπος ζωής	.540**	.564**	.438**	-							
5. Εμπλοκή στον πολιτισμό	.483**	.649*	.518**	.487**	-						
6. Γενική Αυτοεκτίμηση	.159**	.207**	.190**	.240*	.167**	-					
7. Αυτοεκτίμηση Με Γονείς	.062	.79	.032*	.122*	.036**	.414**	-				
8. Κοινωνική Αυτοεκτίμηση	.055	.099	.144*	.052	.010**	.517**	.352**	-			
9. Ακαδημαϊκή Αυτοεκτίμηση	.067	.156**	.125*	.135*	.083	.580**	.477**	.402**	-		
10. Αναζήτηση Εθνικής Ταυτότητας	.314**	.198**	.346**	.216**	.197**	.116	-.009	.145*	.002	-	
11. Δέσμευση Εθνικής Ταυτότητας	.381**	.166**	.318**	.282**	.232**	.300**	.265**	.244**	.272**	.492**	-

* = $p < .01$, ** = $p < .001$

Πίνακας 12

Συσχετίσεις όλων των μεταβλητών για το δείγμα των γηγενών

Συσχετίσεις Μεταξύ Μεταβλητών για το Δείγμα των Γηγενών

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1. Προσανατολισμός στη Χώρα Καταγωγής	-										
2. Προσανατολισμός στις Άλλες Χώρες	-.125*	-									
3. Ομαδική Αλληλεπίδραση	.494**	.613**	-								
4. Καθημερινός τρόπος ζωής	.318**	.634**	.434**	-							
5. Εμπλοκή στον πολιτισμό	.288**	.484**	.322**	.469**	-						
6. Γενική Αυτοεκτίμηση	.267**	-.141*	.150*	-.031	-.145*	-					
7. Αυτοεκτίμηση Με Γονείς	.257**	-.079	.104	.114	-.002	.398**	-				
8. Κοινωνική Αυτοεκτίμηση	.194**	-.047	.139*	-.009	.030	.336**	.120*	-			
9. Ακαδημαϊκή Αυτοεκτίμηση	.209**	-.124*	.076	-.002	-.070	.497**	.361**	.345**	-		
10. Αναζήτηση Εθνικής Ταυτότητας	.311**	.083	.234**	.127*	.131*	.004	-.041	-.002	-.032	-	
11. Δέσμευση Εθνικής Ταυτότητας	.417**	-.139**	.174**	.059	.228**	.288**	.160**	.052	.209**	.465**	-

* = p < .01, ** = p < .001

9. Συζήτηση

Η παρούσα έρευνα είχε ως σκοπό να μελετήσει τις διεργασίες επιπολιτισμού των μεταναστών μαθητών ηλικίας 11 και 12 ετών, να συγκρίνει την κοινωνική προσαρμογή των μεταναστών μαθητών με αυτή των γηγενών συμμαθητών τους, να συγκρίνει τη διαμόρφωση της εθνικής ταυτότητας των μεταναστών μαθητών με αυτή των γηγενών συμμαθητών τους και να συγκρίνει τα επίπεδα αυτοεκτίμησης των μεταναστών μαθητών σε σχέση με των γηγενών συμμαθητών τους. Ένας επιπλέον στόχος, ήταν να διαφανεί ο ρόλος του πολιτισμού του μαθητή στον επιπολιτισμό, την εθνική ταυτότητα και την αυτοεκτίμηση, αλλά και πώς επιδρά σε όλα τα πιο πάνω η εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής ΔΡΑ.Σ.Ε στο σχολικό πλαίσιο.

9.1. Επιπολιτισμός μεταναστών μαθητών

Η κλίμακα μέτρησης του Επιπολιτισμού που χρησιμοποιήθηκε (Frankenberg & Bongard, 2012) επιτρέπει δύο επίπεδα μελέτης της επιπολιτισμικής διαδικασίας. Το πρώτο επίπεδο μελέτης εστιάζει σε δύο ανεξάρτητες συνιστώσες τους Επιπολιτισμού: αφενός στον Προσανατολισμό στη Χώρα Καταγωγής, στην πολιτισμική κληρονομιά του μαθητή και αφετέρου στον Προσανατολισμό στη Χώρα Υποδοχής, στον κυπριακό πολιτισμό. Το δεύτερο επίπεδο μελέτης συνδυάζει τις δύο πιο πάνω συνιστώσες και βάση μιας κατηγορικής προσέγγισης προκύπτουν οι τέσσερις στρατηγικές επιπολιτισμού, αντίστοιχες με το μοντέλο του Berry (1997) δηλαδή η εναρμόνιση, η αφομοίωση, ο διαχωρισμός και η περιθωριοποίηση.

Από την εξέταση της κατανομής των στρατηγικών επιπολιτισμού φαίνεται ότι οι μετανάστες μαθητές που φοιτούν σε κυπριακά δημόσια σχολεία επιλέγουν διαφορετικές στρατηγικές επιπολιτισμού και κινούνται μεταξύ των τεσσάρων προσανατολισμών σε υψηλά

επίπεδα. Συγκεκριμένα επιλέγουν τη στρατηγική της ενσωμάτωσης με ποσοστό 29.4%, της περιθωριοποίησης με ποσοστό 28%, της αφομοίωσης με 24.8% και τέλος του διαχωρισμού με 17.8%. Αυτό συμφωνεί με άλλες έρευνες όπου φάνηκε ότι περίπου τρεις στους δέκα από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες ανήκουν στην κατηγορία «Ενσωμάτωση», δηλώνοντας την επαφή τους και την ταύτιση τους και με τους δύο πολιτισμούς, τον πολιτισμό της χώρας καταγωγής και τον πολιτισμό της χώρας υποδοχής (Ryabichenko κ.σ., 2016). Επίσης, συμφωνεί με την έρευνα των Μπεζεβέγκης & Παυλόπουλος (2006) που έδειξε ότι η πλειοψηφία των μεταναστών υιοθετούν την ενσωμάτωση, όπου η διατήρηση παραδοσιακών στοιχείων της οικογένειας και των συμπατριωτών συνδυάζεται με την ενεργό επαφή και εμπλοκή με τον πολιτισμό της χώρας υποδοχής. Η ενσωμάτωση προσφέρει στους μετανάστες την ευκαιρία να διατηρήσουν τις εθνοτικές πολιτισμικές πρακτικές τους χωρίς να θυσιάσουν τη θετική σχέση τους με την κοινωνία υποδοχής (Liu S. κ.σ., 2018). Άλλη έρευνα έδειξε, ότι γενικά οι νεαροί μετανάστες που έχουν υιοθετήσει το μοντέλο της ένταξης και της αφομοίωσης έχουν καλύτερα κοινωνικά και ψυχολογικά αποτελέσματα από αυτούς που έχουν υιοθετήσει το διαχωρισμό ή την περιθωριοποίηση (António κ.σ., 2015).

Σύμφωνα με έρευνα των Zagefka & Brown (2002) η στρατηγική της ένταξης είναι η προτιμώμενη στρατηγική τόσο για τη γερμανική κοινωνία υποδοχής όσο και για τους μετανάστες. Αναφέρουν όμως ότι το 19% των Γερμανών προτιμούν την περιθωριοποίηση, που είναι η λιγότερη προτιμώμενη στρατηγική από τους μετανάστες. Από την άλλη, οι μετανάστες περιγράφουν ότι προτιμούν στρατηγικές που συνεπάγονται επαφή, ενώ στην πραγματική τους ζωή στα μάτια της γερμανικής κοινωνίας φαίνεται να εμπλέκονται σε στρατηγική που συνεπάγεται διατήρηση του πολιτισμού τους.

Αντίθετα, η περιθωριοποίηση οδηγεί τους μετανάστες να αισθάνονται ότι δεν ανήκουν πουθενά επειδή αφενός υποτιμούν την αξία της πολιτισμικής τους κληρονομιάς και αφετέρου δεν διατηρούν επαφή με την κοινωνία της χώρας υποδοχή τους (Liu S. κ.σ., 2018). Τα ευρήματα της έρευνας δείχνουν ότι ένας σημαντικός αριθμός μεταναστών μαθητών επιλέγει τη στρατηγική της περιθωριοποίησης και δεν καταφέρνει να συμφιλώσει στάσεις, αξίες και συμπεριφορές της χώρας καταγωγής του με αυτές του κυπριακού πολιτισμού. Σύμφωνα με τον Χρυσόχου (2011) η κατάσταση αυτή θεωρείται αποτυχία της επιπολιτισμικής διαδικασίας, αφού οι ομάδες είναι σημαντικές για τους ανθρώπους, γιατί παρέχουν την αίσθηση του ανήκειν και ένα τρόπο να αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους. Ένα άλλο μέρος των μεταναστών μαθητών επιλέγει να διατηρεί σχέσεις και επαφές κυρίως με τους ομοεθνείς του, δίνει έμφαση στη δική του κουλτούρα και αποφεύγει την επαφή με τον πολιτισμό της χώρας υποδοχής, δηλαδή επιλέγει τη στρατηγική του διαχωρισμού.

Οι έφηβοι μετανάστες που υιοθετούν την στρατηγική της αφομοίωσης στον επιπολιτισμό τους, μπορεί να είναι εκτεθειμένοι σε μεγαλύτερο κίνδυνο για αρνητικά αποτελέσματα, αφού αυτή η στρατηγική απαιτεί περισσότερες προσαρμογές συμπεριφοράς γεγονός που αυξάνει τον κίνδυνο του επιπολιτισμικού άγχους (Frazer κ.σ., 2017). Επίσης, σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας του Berry κ.σ. (2007) και Frazer κ.σ. (2017) η αφομοίωση ως στρατηγική επιπολιτισμού συνδέεται με αυξημένα επίπεδα δυσφορίας, κακή οικογενειακή λειτουργία και εμπλοκή σε μη προσαρμοστικές συμπεριφορές. Επίσης, η έρευνα των Frazer κ.σ. (2017) έδειξε ότι τα άτομα που υιοθετούν στον επιπολιτισμό τους την στρατηγική της αφομοίωσης δεν σχετίζονται θετικά με αυξημένο κίνδυνο κατάθλιψης και παραβατικότητας. Ο Romero κ.σ. (2007) διαπιστώνουν ότι το επιπολιτισμικό άγχος οφείλεται σε γεγονότα της καθημερινής ζωής που πηγάζουν από την πίεση

που νιώθουν να υιοθετήσουν το πολιτισμό της χώρας υποδοχής και να διατηρήσουν τον πολιτισμό της χώρα καταγωγής.

9.1.1 Διαφορές Εθνικής Ομάδας Καταγωγής μεταναστών μαθητών, Προσανατολισμού και Στρατηγικών Επιπολιτισμού

Σχετικά με τις διαφορές της εθνικής ομάδας καταγωγής των μαθητών με μεταναστευτική βιογραφία και του προσανατολισμού τους στη χώρα καταγωγής/υποδοχής βρέθηκε ότι όλοι οι μετανάστες μαθητές ανεξάρτητα από τη χώρα καταγωγής τους (Γεωργία, Βουλγαρία, Ρουμανία, Συρία, Ρωσία) είχαν ισχυρότερο προσανατολισμό προς τη χώρα καταγωγής τους παρά προς τη χώρα υποδοχής τους, την Κύπρο.

Ένα ενδιαφέρον εύρημα ήταν ότι τα παιδιά που έχουν καταγωγή τη Βουλγαρία, τη Γεωργία, τη Ρουμανία, τη Συρία και τη Ρωσία παρουσιάζουν χαμηλά επίπεδα προσανατολισμού στη Χώρα Υποδοχής, την Κύπρο. Οι μαθητές με καταγωγή τη Βουλγαρία προσανατολίζονται στην Χώρα υποδοχής σε μικρότερο βαθμό από το σύνολο των μεταναστών μαθητών, ενώ και οι μαθητές από τη Ρουμανία κυμαίνονται σε παρόμοια χαμηλά επίπεδα. Από την άλλη πλευρά οι μαθητές με καταγωγή από τη Γεωργία παρουσιάζουν στατιστικά σημαντικά υψηλότερο Προσανατολισμό στον Πολιτισμό της Χώρας Υποδοχής από τους μαθητές από τη Βουλγαρία και τους μαθητές από τη Ρουμανία. Αυτό συνάδει με το γεγονός ότι οι Βούλγαροι και οι Ρουμάνοι είχαν εντελώς διαφορετικά κίνητρα μετανάστευσης από τους Γεωργιανούς. Οι Βούλγαροι και οι Ρουμάνοι είναι οικονομικοί μετανάστες οι οποίοι μετανάστευσαν στην Κύπρο σχετικά πρόσφατα μετά την ένταξη της χώρας τους στην ΕΕ, το 2007. Οι Γεωργιανοί είναι μια ομάδα μεταναστών που εγκαταστάθηκαν στην Κύπρο τη δεκαετία του 1990 με καταγωγή από τη Τσάλκα της

Γεωργίας. Είναι Πόντιοι της Γεωργίας με καταγωγή από τα ελληνόφωνα χωριά της Τσάλκας που έφτασαν στην Κύπρο εκδιωγμένοι για μια νέα ζωή. Δεν είναι οικονομικοί μετανάστες, αλλά ήρθαν για μόνιμη εγκατάσταση στο νησί. Τα κίνητρα μετανάστευσης των Γεωργιανών και των Ρουμάνων/Βουλγάρων διαφέρουν και σύμφωνα με τον Berry (1997) και την Έμκε-Πουλοπούλου (2007) τα κίνητρα αποτελούν παράγοντες ώθησης προς τη χώρα καταγωγής και παράγοντες έλξης προς τη χώρα υποδοχής. Αυτό συμφωνεί με την θεωρία της Triandafyllidou (2000) ότι οι ιστορικοί και οι εθνοτικοί δεσμοί που συνδέουν τους μεταναστευτικούς πληθυσμούς με τη χώρα υποδοχής είναι πολύ σημαντικός παράγοντας. Επίσης, η Triandafyllidou (2000) ιεράρχησε τις διαφορετικές μεταναστευτικές ομάδες ως προς την ελληνικότητά τους, «την «υποτιθέμενη» κοινή καταγωγή και τους ιστορικούς δεσμούς τους με τον ελληνικό πολιτισμό και τη γλώσσα και θεώρησε τους Πόντιους ως Έλληνες που επιστρέφουν στην πατρίδα, παρά τις πολιτισμικές διαφορές τους». (Triandafyllidou, 2000, σ. 379). Ακόμη, το γεγονός ότι τους Κύπριους και τους Πόντιους τους συνδέουν τα κοινά βιώματα του ξεριζωμού και της προσπάθειας των Τούρκων να αλλάξουν τον εθνικό και θρησκευτικό χαρακτήρα των περιοχών τους, ενδέχεται να τους έφερε ακόμη πιο κοντά τους δύο λαούς. Το εύρημα αυτό συμπίπτει με πορίσματα μελετών όπου διαπιστώνεται ότι η υιοθέτηση αξιών της ευρύτερης κοινωνίας δεν είναι ασύμβατη με τη διατήρηση αξιών με εκείνες των γονέων (Chun & Akutsu, 2003). Επίσης, οι Γεωργιανοί μετανάστευσαν στην Κύπρο πριν από αρκετά χρόνια, τη δεκαετία του 1990, σε μια εποχή που δεν υπήρχε μεγάλη ροή μεταναστών και δημιούργησαν μια ισχυρή κοινότητα, ειδικά στην Πάφο. Σύμφωνα με έρευνες, η αποτελεσματική επικοινωνία κατά την άφιξη και οι αρχικές φιλίες με τα μέλη της κοινωνίας υποδοχής προδιαγράφουν τις στάσεις και την επαφή τους με την κοινωνία υποδοχής (Ramelli κ.σ., 2013).

Έχοντας κατά νου ότι οι μαθητές της παρούσας έρευνας με καταγωγή από τη Γεωργία ανήκουν κυρίως στην ομάδα μεταναστών β' γενεάς το εύρημα αυτό συμφωνεί και με άλλα

ευρήματα της συγκεκριμένης έρευνας αναφορικά με τους μετανάστες β' γενεάς που έδειξαν ότι επιλέγουν με μεγαλύτερη συχνότητα τις στρατηγικές επιπολιτισμού της αφομοίωσης ή της εναρμόνισης. Αυτό ενδεχομένως να οφείλεται στο γεγονός ότι οι γεωργιανοί μαθητές είναι στην πλειονότητά τους μετανάστες β' γενεάς και ως μετανάστες β' γενεάς δεν έχουν βιώσει την εμπειρία της μετανάστευσης.

Εξετάστηκε επίσης η σχέση της εθνικής ομάδας καταγωγής και των στρατηγικών επιπολιτισμού. Υποθέσαμε ότι η εθνική ομάδα καταγωγής και οι πολιτισμικές αξίες των μεταναστών μαθητών επηρεάζουν τις επιπολιτισμικές τους διεργασίες (στρατηγικές επιπολιτισμού) και την κοινωνική τους προσαρμογή. Η υπόθεση αυτή δεν επιβεβαιώθηκε. Αυτό συμφωνεί με τα αποτελέσματα της έρευνας της Ajibola (2020) ότι η χώρα καταγωγής ενός ατόμου μπορεί να μην είναι καθοριστικός παράγοντας για τη στρατηγική που θα επιλέξει το άτομο όταν ζει σε μια ξένη χώρα αλλά τα συστήματα αξιών, οι ρόλοι, οι παράγοντες της προσωπικότητας συμβάλλουν στον τρόπο με τον οποίο τα άτομα επιπολιτίζονται όταν έρχονται σε επαφή μεταξύ τους σε μια ξένη χώρα. Προηγούμενες μελέτες έχουν δείξει ότι η σχέση μεταξύ των στρατηγικών επιπολιτισμού και της προσαρμογής επηρεάζονται έντονα από το κοινωνικό και πολιτικό πλαίσιο της κοινωνίας υποδοχής (Berry & Sabatier, 2010. Kus-Harbord & Ward, 2015) και από τη διάρκεια παραμονής των μεταναστών στη χώρα υποδοχής (Jasinskaja-Lahti, 2003). Μια κοινωνία η οποία υποδέχεται μετανάστες έχει προσδοκίες σε σχέση με τον τρόπο με τον οποίο πρέπει να προσαρμοστούν και αυτές οι προσδοκίες διαμορφώνουν τις στρατηγικές επιπολιτισμοποίησης (Χρυσοχόου, 2011). Η πολιτική της χώρας υποδοχής αποτελεί το σημαντικότερο πλαίσιο για τον επιπολιτισμό και προσαρμογή των μεταναστών (Schachner & Heizmannb, 2017).

Μελετώντας τις στρατηγικές επιπολιτισμού που υιοθετούν οι μαθητές της παρούσας έρευνας σε σχέση με την καταγωγή τους βρέθηκε ότι τη στρατηγική του διαχωρισμού την

υιοθετούν κυρίως οι Γεωργιανοί και οι Σύριοι. Σύμφωνα με τους Migliorini κ.σ. (2016), όσοι κινούνται με τη στρατηγική του διαχωρισμού αρνούνται να αποδεχτούν την κουλτούρα της πλειονοτικής ομάδας, προσκολλούνται στη δική τους πολιτισμική παράδοση και σταδιακά οδηγούνται στην απόσχιση και στη γκετοποίηση τους, δίνουν έμφαση στη δική τους κουλτούρα προσπαθώντας να αποφύγουν την επαφή με τους άλλους πολιτισμούς. Το πιο πάνω εύρημα για την ομάδα παιδιών με καταγωγή τη Συρία, μπορεί να ερμηνευθεί μέσα από το γεγονός ότι πιστεύουν στο Ισλάμ και οι μουσουλμάνοι έχουν να διαχειριστούν πολλαπλά ζητήματα που σχετίζονται με τις πολλαπλές ταυτότητες τους και την ανάγκη να συνδυάσουν την εθνική και θρησκευτική τους ταυτότητα με τους ανθρώπους της χώρας υποδοχής τους. Όπως αναφέρει ο Κεσίκογλου (2014) η θρησκεία στην περίπτωση των Σύριων, θέτει τα μέλη της κοινότητας σε μειονεκτική θέση ως προς την ένταξη, αφού η θρησκεία αποτελεί σημαντικό συστατικό της ελληνοκυπριακής εθνικής ταυτότητας, καθιστώντας τους Μουσουλμάνους ως τους θρησκευτικά σημαντικούς «Άλλους» των Ελληνοκυπρίων. Εξάλλου, το όριο που διαιρεί την Κύπρο, σε ένα συμβολικό επίπεδο, εκτός από εθνοτικό (Τουρκοκύπριοι-Ελληνοκύπριοι) είναι και θρησκευτικό (Μουσουλμάνοι-Χριστιανοί). Η θρησκεία αποτελεί παράγοντα που δημιουργεί εμπόδια σε σχέση με την κοινωνική ένταξη των Σύριων στην κυπριακή πραγματικότητα. Ακόμη, έρευνες που έχουν γίνει στην Ευρώπη σε μουσουλμάνους μετανάστες, αναφέρουν ότι οι μουσουλμάνοι αντιμετωπίζουν μεγαλύτερες δυσκολίες από άλλους μετανάστες στη διαδικασία επιπολιτισμού τους και στην προσαρμογή τους στη χώρα υποδοχής (Liu κ.σ., 2018). Σύμφωνα με έρευνα του Croucher (2013, όπως αναφέρεται στους Liu κ.σ., 2018) σε μουσουλμανικούς πληθυσμούς μεταναστών στο Ηνωμένο Βασίλειο, στη Γαλλία και τη Γερμανία οι μουσουλμάνοι θεωρούνται μεγαλύτερη απειλή, τόσο συμβολική όσο και πραγματική, στο Ηνωμένο Βασίλειο και στη Γαλλία αλλά όχι στη Γερμανία όπου γενικότερα οι μετανάστες δεν αντιμετωπίζονται τόσο ως απειλή. Το

εύρημα αυτό συμφωνεί με έρευνα των Verkuyten κ.σ. (2007) που δείχνει ότι η εθνοτική ταυτότητα υπερिσχύει της εθνικής ταυτότητας με αποτέλεσμα οι μουσουλμάνοι μετανάστες σπάνια να επιτυγχάνουν μια ολοκληρωμένη ή πολυπολιτισμική ταυτότητα και συχνά να επιλέγουν την στρατηγική του διαχωρισμού, με έντονη επιθυμία να διατηρούν την πολιτισμική τους κληρονομιά και κανένα ενδιαφέρον αλληλεπίδρασης με τον πολιτισμό της κοινωνίας υποδοχής (Giuliani κ.σ., 2018).

Το γεγονός ότι η στρατηγική του διαχωρισμού προτιμείται από ένα σημαντικό μέρος των παιδιών που κατάγονται από τη Γεωργία μπορεί να ερμηνευθεί μέσα από το γεγονός ότι τα παιδιά αυτά φοιτούν σε σχολεία ΔΡΑ.Σ.Ε, επομένως κατοικούν σε μειονοτικές γειτονιές. Οι γείτονες τους είναι συμπολίτες τους με αποτέλεσμα να επιλέγουν τις συναναστροφές κυρίως μαζί τους. Σε περιοχές που συγκεντρώνεται μεγάλος αριθμός μειονοτικού πληθυσμού, τα μέλη της μειονότητας αλληλεπιδρούν λιγότερο συχνά με τα μέλη της πλειοψηφίας Αυτό δείχνει ότι τα τοπικά πλαίσια και ο τόπος κατοικίας επιδρούν και μπορεί να επηρεάσουν τις στάσεις των εφήβων της μειονότητας απέναντι στον επιπολιτισμό. Το εύρημα αυτό συγκλίνει με τα ευρήματα έρευνας των Berry κ.σ. (2006) για τη συμπεριφορά των νέων που προέρχονται από μειονότητες σε 13 Δυτικές χώρες όπου διαπίστωσαν ότι οι έφηβοι μειοψηφίας που αναφέρουν ότι έχουν πολλούς συμπολίτες γείτονες είναι πιο πιθανό να έχουν συμπεριφορές διαχωρισμού. Ακόμη, έρευνα των Kretschmer κ.σ. (2020) επισημαίνει ότι η διαφορετική εθνοτική σύνθεση των γειτονιών μπορεί να επιφέρει αλλαγές στη συμπεριφορά και τον επιπολιτισμό των εφήβων μελών της μειονότητας. Ο ίδιος ο Berry (2006) παραδέχεται ότι οι στρατηγικές που θα ακολουθήσουν οι μετανάστες στη χώρα υποδοχής εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από τις επιλογές που η ίδια η χώρα υποδοχής επιτρέπει. Η διαδικασία της διαπολιτισμικής προσαρμογής επηρεάζεται από τη διομαδική επαφή μεταξύ μεταναστών και ντόπιων (Liu κ.σ., 2018). Μέσα από τη διομαδική επαφή ενδέχεται να προκύψουν

διαπολιτισμικές φιλίες οι οποίες διευκολύνουν την προσαρμογή των μεταναστών. Επομένως, η επαφή των γηγενών και των μεταναστών είναι σημαντική και είναι δυνατόν να αποτελεί σημαντική στρατηγική βελτίωσης των διομαδικών σχέσεων. Οι περισσότερες μελέτες (Berry κ.σ., 2006. Miconi κ.σ., 2019. Phinney κ.σ., 2001) έχουν δείξει ότι η ευημερία των μεταναστών και των εθνοτικών μειονοτήτων συνδέεται με διάφορους παράγοντες όπως το ιστορικό μετανάστευσης τους, η εθνική καταγωγή τους και η εμπειρία εγκατάστασής τους.

Τα πιο πάνω ευρήματα που αφορούν τους μαθητές με καταγωγή από τη Γεωργία συνάδουν με προηγούμενα ευρήματα της παρούσας έρευνας που έδειξαν ότι οι μαθητές με καταγωγή από τη Γεωργία παρουσιάζουν μεγαλύτερη ομαδική αλληλεπίδραση με τους συμπατριώτες τους από τους μετανάστες που έχουν καταγωγή από τη Βουλγαρία, Ρουμανία, Ρωσία, Συρία Από την άλλη, έρχονται σε αντίθεση με τα ευρήματα που έδειξαν ότι οι Γεωργιανοί παρουσιάζουν μεγαλύτερη εμπλοκή στον καθημερινό τρόπο ζωής με τους Κύπριους από τις άλλες εθνικές ομάδες. Αυτό ενδεχομένως να ερμηνεύεται υπό το πρίσμα ότι οι μαθητές με καταγωγή από τη Γεωργία είναι κυρίως μετανάστες β' γενεάς και έχουν αποκτήσει λειτουργικότητα μέσα στην κυπριακή κοινωνία. Τέλος, συνάδει και με ένα άλλο εύρημα της παρούσας έρευνας που έδειξε ότι οι μετανάστες β' γενεάς προσανατολίζονται στη Χώρα Υποδοχής σε μεγαλύτερο βαθμό από τους μετανάστες α' γενεάς.

9.1.2 Προσανατολισμός και Κοινωνική προσαρμογή μεταναστών και γηγενών μαθητών

Η κλίμακα μέτρησης του Επιπολιτισμού (Nguyen & Von Eye, 2002) χρησιμοποιήθηκε για τη μέτρηση της επιπολιτισμικής διαδικασίας σε δύο επίπεδα. Το πρώτο επίπεδο μελέτης ήταν ο προσανατολισμός των μεταναστών μαθητών προς τη Χώρα Καταγωγής και προς τη Χώρα

Υποδοχής καθώς και ο προσανατολισμός των γηγενών μαθητών προς τη Χώρα Καταγωγής και προς τον πολιτισμό Άλλων Χωρών. Το δεύτερο επίπεδο μελέτης αφορούσε την κοινωνική προσαρμογή των μεταναστών και των γηγενών μαθητών.

Στα πλαίσια αυτά μελετήθηκε η σχέση της καταγωγής του μαθητή (μετανάστης-γηγενής) και της κοινωνικής προσαρμογής του και διατυπώθηκε η υπόθεση ότι η καταγωγή του μαθητή (μετανάστης-γηγενής) επιδρά στην κοινωνική προσαρμογή τους. Τα αποτελέσματα για τους μετανάστες μαθητές έδειξαν ότι οι μετανάστες μαθητές προτιμούν να προσανατολίζονται στον Πολιτισμό της Χώρας Καταγωγής τους σε μεγαλύτερο βαθμό παρά στον Πολιτισμό της Χώρας Υποδοχής. Τα αποτελέσματα για τους γηγενείς μαθητές έδειξαν ότι προτιμούν να προσανατολίζονται στον Κυπριακό Πολιτισμό σε μεγαλύτερο βαθμό παρά στον Πολιτισμό των Άλλων Χωρών.

Όταν η κοινωνία υποδοχής προσλαμβάνει ότι τα μέλη της μειονότητας επιθυμούν να υιοθετήσουν τον πολιτισμό της κοινωνίας υποδοχής, αναδύονται θετικές στάσεις της κοινωνίας υποδοχής απέναντι στα μέλη της μειονότητας, ενώ όταν η κοινωνία υποδοχής προσλαμβάνει ότι τα μέλη της μειονοτικής ομάδας δεν επιθυμούν την επαφή με την κοινωνία υποδοχής και δεν επιθυμούν την υιοθέτηση του πολιτισμικού πλαισίου της, τότε αναδύεται απειλή για την κοινωνία υποδοχής (Brown & Zagefka, 2011). Τα ευρήματα της έρευνας συνάδουν και με τους Pavlopoulos και Motti-Stefanidi (2017) που αναφέρουν ότι η προσλαμβανόμενη απειλή σχετίζεται με την επαφή, δημιουργώντας τάσεις στην κοινωνία υποδοχής για λιγότερη διαπολιτισμική επικοινωνία και αλληλεπίδραση με τους μετανάστες.

Η σύγκριση μεταξύ ομαδικής αλληλεπίδρασης προς τους συμπατριώτες και προς τους γηγενείς έδειξε ότι οι μετανάστες μαθητές προτιμούν την αλληλεπίδραση με τους συμπατριώτες

τους. Δεν αποτελεί ασυνήθιστο φαινόμενο το γεγονός ότι πολλοί μετανάστες παραμένουν εντός του δικτύου της δικής τους εθνοτικής ομάδας, μη έχοντας επίγνωση του γεγονότος ότι ο καλύτερος τρόπος να αποκτήσει κανείς οικειότητα με έναν άλλο πολιτισμό είναι να δημιουργήσει σχέσεις με τα μέλη του (Liu κ.σ., 2018).

Σε παρόμοια ανάλυση που έγινε για τους Κύπριους μαθητές, φάνηκε ότι και οι Κύπριοι προτιμούν την αλληλεπίδραση με τους συμπατριώτες τους. Ένα πολύ μεγάλο μέρος των γηγενών μαθητών φαίνεται να επιλέγει να δημιουργεί παρέες με άτομα της χώρας καταγωγής του. Οι Κύπριοι μαθητές ως μέλη της κοινωνίας υποδοχής, λόγω του μεγαλύτερου πλήθους και της πολιτικής επιρροής τους έχουν την δυνατότητα να λαμβάνουν αποφάσεις που ενδεχομένως να ασκούν σημαντική επιρροή στις κοινωνικές διομαδικές σχέσεις. Η οπτική της κοινωνίας υποδοχής και οι προσδοκίες της είναι πολύ σημαντικές προκειμένου να επιτευχθεί η προαγωγή της πολυπολιτισμικότητας (González & Brown, 2017). Οι Liu κ.σ. (2018) αναφέρουν ότι για τα μέλη του ντόπιου πολιτισμού η αλληλεπίδραση με τους μετανάστες είναι δύσκολη εξαιτίας των διαφορών στη γλώσσα και στις πολιτισμικές αξίες. Παρόλα αυτά, οι στάσεις που υιοθετεί ο γηγενής πληθυσμός απέναντι στους μετανάστες είναι πολύ σημαντικές και μπορεί να επηρεάσουν τον τρόπο που οι μετανάστες βιώνουν τον επιπολιτισμό τους (Kosic κ.σ., 2005 όπως αναφέρεται στους Liu κ.σ., 2018). Ο ίδιος ο Berry παραδέχτηκε ότι οι στρατηγικές που θα ακολουθήσουν οι μετανάστες στη χώρα υποδοχής εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από τις επιλογές που η ίδια η χώρα επιτρέπει. Οι στρατηγικές επιπολιτισμοποίησης δεν είναι ένα ζήτημα που αφορά τις πολιτισμικές πλειονοτικές και μειονοτικές ομάδες ξεχωριστά. Οι πεποιθήσεις όλων των κοινωνιών αλληλεπιδρούν και διαμορφώνουν τη διαδικασία επιπολιτισμοποίησης (Χρυσοχόου, 2011). Έρευνες των Zagefka και Brown (2002) και των Pham και Harris (2001) έδειξαν ότι η ενσωμάτωση ήταν η πιο δημοφιλής στρατηγική στα μέλη των μειονοτικών ομάδων και όταν η

κοινωνία υποδοχής αντιδρά αρνητικά στην ένταξη τους και ουσιαστικά δεν επιτρέπει την πολιτισμική πολυμορφία, μπορεί να τους κάνει να στραφούν σε διαχωρισμό.

Από την άλλη πλευρά, η ανάλυση έδειξε ότι τόσο οι μαθητές με μεταναστευτική βιογραφία όσο και οι Κύπριοι προτιμούν τον καθημερινό τρόπο ζωής με συμπατριώτες τους. Τα δεδομένα αυτά υποδηλώνουν ότι οι καθημερινές επαφές των μεταναστών και των γηγενών παραμένουν σε πολύ χαμηλά επίπεδα, γεγονός που ενδεχομένως δε βοηθά την προαγωγή της πολυπολιτισμικότητας.

Η σύγκριση που έγινε μεταξύ του Πολιτισμικού Προσανατολισμού προς τους συμπατριώτες και προς τους γηγενείς έδειξε ότι η Πολιτισμική Εμπλοκή ήταν σημαντικός παράγοντας στην Καθημερινότητα για τους μετανάστες με προτίμηση τον καθημερινό τρόπο ζωής με τους συμπατριώτες τους. Σε παρόμοια σύγκριση που διενεργήθηκε για τους γηγενείς βρέθηκε ότι η Πολιτισμική Εμπλοκή ήταν σημαντικός παράγοντας στην καθημερινότητα τους με προτίμηση τον καθημερινό τρόπο ζωής με τους συμπατριώτες τους, τους Κύπριους. Συνεπώς, δεν υπάρχει ικανοποιητικός βαθμός πολιτισμικής προσαρμογής. Οι άνθρωποι που ανήκουν στην πλειοψηφική ομάδα, ωστόσο, είναι μάλλον απίθανο να έχουν τόσο καλά προετοιμαστεί προκειμένου να αποδεχθούν ή να προσαρμοστούν στις αλλαγές που θα επιφέρει στη ζωή τους ο πληθυσμός των μεταναστών. Όταν η κοινωνία υποδοχής δεν θέλει την επαφή με τους μετανάστες και δεν θέλει να διατηρεί πολιτισμικά στοιχεία τους τότε τους οδηγεί στον αποκλεισμό τους και σε συγκρουσιακές καταστάσεις (Bourhis κ.σ., 2010).

Εν κατακλείδι, η επίδραση της Καταγωγής (μετανάστης – γηγενής) είναι καθοριστική για την κοινωνική προσαρμογή των μαθητών και αποδεχόμαστε την αρχική υπόθεση της παρούσας έρευνας ότι η καταγωγή του μαθητή, αν είναι μετανάστης ή γηγενής, επηρεάζει τον πολιτισμικό προσανατολισμό του και την κοινωνική προσαρμογή του. Οι μαθητές με μεταναστευτική

βιογραφία έχουν ισχυρότερο προσανατολισμό προς τον πολιτισμό της Χώρας Καταγωγής της οικογένειάς τους παρά προς τον πολιτισμό της Χώρας Υποδοχής τους, της Κύπρου ενώ αντίστοιχα οι γηγενείς προσανατολίζονται στον κυπριακό πολιτισμό παρά στον πολιτισμό άλλων χωρών. Οι μετανάστες μαθητές προτιμούν ξεκάθαρα να κοινωνικοποιούνται με τους συμπατριώτες τους και οι γηγενείς μαθητές επίσης με τους συμπατριώτες τους, τους Κύπριους. Το «κοινωνικό κλίμα» αποτελεί μια σημαντική παράμετρο προκειμένου να κατανοήσουμε την ανάπτυξη των επιπολιτισμικών προσδοκιών (Brown & Zagefka, 2011). Η αρνητική διομαδική επαφή, από την άλλη, θα μπορούσε να αυξήσει σημαντικά το άγχος και την σύγκρουση ανάμεσα στις δύο ομάδες καθιστώντας την κοινωνική συνοχή σημαντική πρόκληση. Στην πραγματικότητα, οι στάσεις του ντόπιου πολιτισμού ενδέχεται να ασκήσουν ισχυρή επιρροή στον τρόπο που οι μετανάστες βιώνουν τη διαδικασία επιπολιτισμού (Kosic κ.σ., 2005). Όπως οι μετανάστες έτσι και τα μέλη της κοινωνίας υποδοχής αναπτύσσουν στάσεις έναντι του επιπολιτισμού (Rehman κ.σ., 2006). Για τους γηγενείς, ο επιπολιτισμός επικεντρώνεται στο αν επιθυμούν να διατηρήσουν οι μετανάστες την πολιτισμική τους κληρονομιά και αν εκτιμούν την επαφή μεταξύ των ομάδων (Liu κ.σ., 2018). Πιθανή ασυμφωνία μεταξύ των στάσεων πλειονότητας και μειονότητας οδηγεί σε αρνητικά αποτελέσματα, όπως δημιουργία στερεοτύπων, προκατάληψης και διακρίσεων (Zagefka & Brown, 2002). Αρκετά συχνά πολλοί μετανάστες παραμένουν μέσα στα νοητά όρια της δικής τους εθνοτικής ομάδας και αυτό δεν τους βοηθά να κατανοήσουν ότι ο καλύτερος τρόπος να αναπτύξει κάποιος οικειότητα με έναν άλλο πολιτισμό είναι να δημιουργήσει σχέσεις με τα μέλη του. Η επαφή μειώνει την προκατάληψη, επειδή μειώνει τα αισθήματα του διομαδικού άγχους και της ρεαλιστικής απειλής (González & Brown, 2017. Turner κ.σ., 2007), ενώ παράλληλα αυξάνει τη γνώση και την ενσυναίσθηση προς μέλη των άλλων ομάδων (Pettigrew & Tropp, 2008).

9.1.3 Διαφορές Εθνικής Ομάδας Καταγωγής και Κοινωνικής προσαρμογής μεταναστών και γηγενών

Η σύγκριση που έγινε μεταξύ των τριών παραγόντων που συναποτελούν την Κοινωνική Προσαρμογή των μεταναστών μαθητών (Ομαδική Αλληλεπίδραση, Καθημερινός Τρόπος Ζωής, Πολιτισμική Εμπλοκή) και της Εθνικής Ομάδας Καταγωγής των μεταναστών μαθητών έδειξε ότι η Εθνική Ομάδα Καταγωγής ήταν σημαντικός παράγοντας για την Ομαδική αλληλεπίδραση των μεταναστών με τους συμπατριώτες τους και για τον καθημερινό τρόπο ζωής των μεταναστών με τους Κύπριους.

Η Εθνική Ομάδα Καταγωγής των μεταναστών φαίνεται να συνδέεται με την Ομαδική αλληλεπίδραση με τους συμπατριώτες. Οι μαθητές με καταγωγή από τη Γεωργία παρουσιάζουν μεγαλύτερη ομαδική αλληλεπίδραση με τους συμπατριώτες τους από τους μετανάστες που έχουν καταγωγή από τη Βουλγαρία, Ρουμανία, Ρωσία, Συρία. Επίσης, σε ανάλυση διακύμανσης της Εθνική ομάδας Καταγωγής και του καθημερινού τρόπου ζωής με Κύπριους φαίνεται οι Γεωργιανοί να παρουσιάζουν επίσης μεγαλύτερη εμπλοκή στον καθημερινό τρόπο ζωής με τους Κύπριους από τις άλλες εθνικές ομάδες. Αυτό φανερώνει ότι, οι Γεωργιανοί μετανάστες έχουν καταφέρει σε μεγαλύτερο βαθμό από τις άλλες εθνικές ομάδες να αποκτήσουν λειτουργικότητα μέσα στην κυπριακή κοινωνία και κοινωνικοπολιτισμική προσαρμογή. Αυτό ενδεχομένως να δικαιολογείται από το γεγονός ότι η γεωργιανή κοινότητα μαθητών στην Κύπρο είναι πολύ μεγάλη αφού το μεγαλύτερο μέρος των μεταναστών μαθητών κατάγονται από τη Γεωργία. Στο δείγμα της παρούσας έρευνας το 30% των μεταναστών μαθητών έχει ως χώρα καταγωγής τη Γεωργία. Επίσης, η μεγαλύτερη κοινωνική προσαρμογή των Γεωργιανών με τους γηγενείς μπορεί να ερμηνευθεί από το γεγονός ότι οι Κύπριοι και οι Γεωργιανοί συνδέονται με κοινή ιστορία, θρησκεία και κοινά δύσκολα προβλήματα. Τα στατιστικά στοιχεία δείχνουν ότι οι Γεωργιανοί

στην πλειονότητα τους είναι χριστιανοί ορθόδοξοι και σύμφωνα με το GALLUP Worldview (2009), έρευνα που συμπεριέλαβε 143 χώρες από όλον τον κόσμο, στην Κύπρο το 75% του πληθυσμού θεωρεί σημαντική την θρησκεία στην ζωή του (Κεσικογλου, 2014). Οι άνθρωποι κάτω από τις ίδιες θρησκευτικές πεποιθήσεις αισθάνονται ίσοι απέναντι στο θεό και αυτό τους ενδυναμώνει το αίσθημα της κοινής ταυτότητας.

9.2 Αυτοεκτίμηση γηγενών και μεταναστών μαθητών

Η κλίμακα μέτρησης που χρησιμοποιήθηκε (Κλεφτάρας και Διδασκάλου, 2009) επιτρέπει πέντε τομείς μελέτης της Αυτοεκτίμησης: Τη Γενική Αυτοεκτίμηση, τη Σχολική – Ακαδημαϊκή Αυτοεκτίμηση, τη Κοινωνική Αυτοεκτίμηση, την Αυτοεκτίμηση με Γονείς και τη Συνολική Αυτοεκτίμηση.

Η παρουσίαση και η ανάλυση των ερευνητικών αποτελεσμάτων στηρίζουν την αρχική υπόθεση της παρούσας έρευνας ότι οι γηγενείς μαθητές έχουν υψηλότερα επίπεδα αυτοεκτίμησης από τους μετανάστες μαθητές, ανεξάρτητα από την εθνική ομάδα καταγωγής τους. Η σύγκριση που έγινε μεταξύ των πέντε τομέων μελέτης της αυτοεκτίμησης, στο σύνολο των μαθητών (μετανάστες και γηγενείς), και της Καταγωγής έδειξε ότι η Καταγωγή ήταν σημαντικός παράγοντας και για τους πέντε τομείς αυτοεκτίμησης. Οι μαθητές με καταγωγή από την Κύπρο, οι γηγενείς, είχαν υψηλότερα επίπεδα αυτοεκτίμησης παρά οι μετανάστες μαθητές και στους πέντε τομείς μελέτης της Αυτοεκτίμησης. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με τα αποτελέσματα της έρευνας της Κυπριανού (2009) σε Κύπρο και Ελλάδα ότι οι γηγενείς μαθητές συγκριτικά με τους μαθητές με μεταναστευτική βιογραφία παρουσιάζουν υψηλότερο μέσο όρο ως προς την αυτοεκτίμηση. Η αρνητική αυτοεκτίμηση των παιδιών των μεταναστών συχνά θεωρείται αποτέλεσμα της

μετάβασης τους σε ένα νέο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο και των δυσκολιών που συναντούν προκειμένου να αναδομήσουν την ταυτότητα τους, να μάθουν επαρκώς τη «δεύτερη γλώσσα» και να προσαρμοστούν στο νέο περιβάλλον (Battle, 1981. Georgas, J. & Papastylianou 1994). Η κοινωνία είναι αυτή που δίνει νόημα στην αντίληψη του ατόμου για τον εαυτό του και αναπόφευκτα επηρεάζει τη συμπεριφορά του αφού λειτουργεί ως ένα φίλτρο μέσα από το οποίο αξιολογεί τις επιδόσεις του (Χαραλαμπίδης, 1987). Σύμφωνα με τις έρευνες των Baumeister και Leavy (1995) και του Leavy (1995), όταν υπάρχει μείωση της αίσθησης του ανήκειν τότε η αυτοεκτίμηση του ατόμου μειώνεται. Αντίθετα, σε μια άλλη έρευνα που έγινε σε σχολικό πλαίσιο (Μπεζεβέγκης κ.σ., 2010) βρέθηκε ότι οι μετανάστες έφηβοι δεν διέφεραν από τους γηγενείς συμμαθητές τους στο επίπεδο της αυτοεκτίμησης, στην ικανοποίηση από τη ζωή ή στον αριθμό των αναφερόμενων ψυχολογικών προβλημάτων. Σύμφωνα με την έρευνα των Μπεζεβέγκης κ.σ. (2010), η μόνη διαφορά που βρέθηκε στα επίπεδα αυτοεκτίμησης των γηγενών και των μεταναστών ήταν ένα κάπως υψηλότερο επίπεδο υποκειμενικής ευεξίας των γηγενών (Ελλήνων), το οποίο πιθανόν να οφείλεται στον μικρότερο βαθμό κοινωνικοοικονομικής αντιξοότητας που έχουν να αντιμετωπίσουν. Στις μελέτες τους Kite (1989) και Earle (1987 όπως αναφέρεται στους Nagar κ.σ., 2008) διαπιστώθηκε ότι η μειωμένη αυτοεκτίμηση σχετίζεται με την αυτοεκπληρούμενη προφητεία που επιτείνεται από γονείς και δασκάλους.

Τα παιδιά που ανήκουν σε οικογένειες πολιτισμικά διαφορετικές συχνά βιώνουν την άρνηση των γονιών. Όταν γυρίζουν κουρασμένοι από τις κοπιαστικές χειρωνακτικές εργασίες που συνήθως κάνουν βιώνουν την έλλειψη διάθεσης να ασχοληθούν μαζί τους. Οι γονείς των αλλοδαπών μαθητών είναι και οι πρώτοι που καλλιεργούν στα παιδιά τους το αίσθημα μειονεξίας ως προς το γηγενή πληθυσμό, μιας και μέσω αυτών έρχονται για πρώτη φορά οι μαθητές σε επαφή με τον έξω από την οικογένεια κόσμο. Επίσης, αυτά τα παιδιά συνήθως κατοικούν σε μικρά σπίτια

που πολλές φορές σε αυτά συνωστίζονται πολλά άτομα, με αποτέλεσμα τα παιδιά να μην μπορούν να προβάλλουν την προσωπικότητά τους σε μια ιδιωτική γωνία του χώρου. Οι συνθήκες κατοικίας αποτελούν βέβαια έναν από τους πιο ουσιαστικούς παράγοντες “προσδιορισμού” στον οποίο υπόκειται το κοινωνικό ον (Παπάνης, 2004). Σε έρευνες που έγιναν για διερεύνηση της αυτοεκτίμησης, διαπιστώθηκε ότι η διατήρηση μιας θετικής ταύτισης των μεταναστών τόσο με τον πολιτισμό τους όσο και με τον πολιτισμό της χώρας υποδοχής οδηγεί σε υψηλότερα επίπεδα αυτοεκτίμησης (Rhee κ.σ., 2003).

9.2.1 Εθνική Ομάδα Καταγωγής και Αυτοεκτίμηση των μεταναστών μαθητών

Στην παρουσίαση και ανάλυση των ερευνητικών αποτελεσμάτων εξετάσαμε την αυτοεκτίμηση των μεταναστών μαθητών σε σχέση με την εθνική ομάδα καταγωγής τους. Υποθέσαμε ότι η εθνική ομάδα καταγωγής των μεταναστών μαθητών και οι πολιτισμικές τους αξίες επιδρούν στην Αυτοεκτίμησή τους. Αποδεχόμαστε εν μέρει την υπόθεση αυτή, γιατί η σύγκριση που έγινε μεταξύ των πέντε τομέων μελέτης της αυτοεκτίμησης, στο σύνολο των μαθητών των μεταναστών μαθητών, και της Εθνικής Ομάδας Καταγωγής έδειξε ότι η Εθνική Ομάδα Καταγωγής ήταν σημαντικός παράγοντας που επιδρά στα επίπεδα της Ακαδημαϊκής-Σχολικής Αυτοεκτίμησης, αλλά δεν ήταν σημαντικός παράγοντας που επιδρά στους άλλους τομείς μελέτης της Αυτοεκτίμησης: Κοινωνική Αυτοεκτίμηση, Αυτοεκτίμηση με Γονείς, Γενική Αυτοεκτίμηση, Συνολική Αυτοεκτίμηση. Το εύρημα αυτό συνάδει με τα αποτελέσματα της έρευνας των Robins κ.σ. (2001) που επικεντρώθηκε στη σχέση μεταξύ αυτοεκτίμησης και προσωπικότητας που έδειξε ότι η ηλικία, το φύλο, η κοινωνική τάξη και η εθνικότητα των συμμετεχόντων δεν επηρέασαν τη γενική τους αυτοεικόνα. Από τη άλλη, η πολιτισμική προέλευση είναι σημαντικός παράγοντας για τη διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης του ατόμου.

Σημαντικό ρόλο διαδραματίζει και η ομάδα σύγκρισης με βάση την οποία γίνεται η αυτοαξιολόγηση, η εθνική καταγωγή. (Ruble & Dweck, 1995. Σουσαμίδου & Αναγνωστοπούλου, 2017). Κάθε πολιτισμός έχει τα δικά του μοναδικά, ξεχωριστά στοιχεία. Κάθε έθνος δίνει βαρύτητα στις αξίες και στους θεσμούς που θεωρεί ωφέλιμους για την πρόοδό του ως έθνος και των ανθρώπων που το αποτελούν. Σύμφωνα με τους Xin κ.σ. (2019), και τα ευρήματα των ερευνών τους, ο πολιτισμός διαδραματίζει βασικό ρόλο στον καθορισμό της αυτοεκτίμησης. Τέλος, το χαμηλό επίπεδο αυτοεκτίμησης συνδέεται με προβλήματα συμπεριφοράς και κακή σχολική επίδοση (Agarwala & Paj 2003 . Orth & Robins 2013).

Στον τομέα μελέτης της Ακαδημαϊκής Σχολικής Αυτοεκτίμησης βρέθηκε ότι οι μαθητές με Εθνική Ομάδα Καταγωγής τη Γεωργία είχαν σημαντικά υψηλότερα επίπεδα Αυτοεκτίμησης από τους μαθητές με Εθνική Ομάδα Καταγωγής τη Συρία. Στη μελέτη του Earle (1987) διαπιστώθηκε ότι η μειωμένη αυτοεκτίμηση σχετίζεται με την αυτοεκπληρούμενη προφητεία που επιτείνεται από γονείς και δασκάλους. Άλλες έρευνες έδειξαν, ότι η ανάμειξη στον πολιτισμό της χώρας καταγωγής έχει θετική σχέση με την αυτοεκτίμηση των εφήβων στις διάφορες εθνικές ομάδες (Smokowski κ.σ., 2011). Αυτό συμφωνεί με προηγούμενα ευρήματα της παρούσας έρευνας ότι οι Γεωργιανοί μαθητές προσανατολίζονται προς τον κυπριακό πολιτισμό σε μεγαλύτερο βαθμό από όλους τους μετανάστες, και τους Σύριους. Τα άτομα έχουν αυτοεκτίμηση στο βαθμό που οι αξίες τους ταιριάζουν με το σύνολο των κεντρικών αξιών (Mruk, 2013). Οι Γεωργιανοί όπως έχει ήδη αναφερθεί αποτελούν μια ομάδα μεταναστών με κοινή καταγωγή και κοινά βιώματα με τους Κύπριους. Επίσης, οι Γεωργιανοί πολιτισμικά είναι πιο κοντά στην κοινωνία υποδοχής λόγω κοινής θρησκείας, χριστιανοί ορθόδοξοι, ενώ αντίθετα οι Σύριοι λόγω ισλαμισμού δεν έχουν κοινές αξίες. Σύμφωνα με τον Τριμικλιιώτη (2019), το πολυτάραχο πολιτικό παρελθόν της Κύπρου σε συνδυασμό με τη σύγχρονη τεταμένη πραγματικότητα των

τελευταίων δεκαετιών, έχουν διαμορφώσει μια πραγματικότητα όπου η θρησκεία αλληλεπιδρά με την εθνική καταγωγή με τρόπο που καθίσταται δύσκολο να διαχωριστούν. Επίσης έρευνα των Xin κ.σ. (2019) έδειξε ότι όσο υψηλότερη είναι η αυτοεκτίμηση του ατόμου, τόσο καλύτερη είναι η κοινωνική του προσαρμοστικότητα.

Ο συριακός πολιτισμός βασίζεται σε θρησκευτικές προσηλώσεις και εθνοκεντρικές ιδέες που επιφέρουν διαμάχες. Αυτά τα ευρήματα αιτιολογούν και άλλες έρευνες που έχουν γίνει και αναφέρουν διαφορετικά χαρακτηριστικά συλλογικής αυτοεκτίμησης σε διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα (Du κ.σ., 2017). Τέλος, η αυτοεκτίμηση αυξάνεται όταν υπάρχει ισχυρή εθνική περηφάνεια (Sedikides & Gress 2003).

Ακόμη, οι Γεωργιανοί αποτελούν την μοναδική Εθνική Ομάδα του δείγματος μας η οποία σύμφωνα με τα ευρήματα της παρούσας έρευνας είναι προσανατολισμένη σε μεγάλο βαθμό τόσο στον πολιτισμό της χώρας καταγωγής όσο και στον πολιτισμό της Χώρα Υποδοχής. Σε έρευνες που έγιναν για διερεύνηση της αυτοεκτίμησης, διαπιστώθηκε ότι η διατήρηση θετικής ταύτισης των μεταναστών τόσο με τον πολιτισμό τους όσο και με τον πολιτισμό της χώρας υποδοχής οδηγεί σε υψηλότερα επίπεδα αυτοεκτίμησης (Rhee κ.σ., 2003).

9.2.2 Αυτοεκτίμηση και Στρατηγικές Επιπολιτισμού των μεταναστών μαθητών

Η παρουσίαση και η ανάλυση των ερευνητικών αποτελεσμάτων στηρίζουν την αρχική υπόθεση της παρούσας έρευνας ότι οι στρατηγικές επιπολιτισμού που επιλέγουν οι μετανάστες μαθητές επηρεάζουν την αυτοεκτίμησή τους. Η σύγκριση που έγινε μεταξύ των πέντε τομέων μελέτης της αυτοεκτίμησης, στο σύνολο των μεταναστών μαθητών, και των Στρατηγικών Επιπολιτισμού έδειξε ότι οι Στρατηγικές Επιπολιτισμού ήταν σημαντικός παράγοντας που

επηρεάζει τα επίπεδα της Γενικής Αυτοεκτίμησης, της Ακαδημαϊκής Σχολικής Αυτοεκτίμησης και της Συνολικής Αυτοεκτίμησης. Αντίθετα, οι Στρατηγικές Επιπολιτισμού δεν ήταν σημαντικός παράγοντας που να επιδρά στους άλλους τομείς μελέτης της Αυτοεκτίμησης: την Κοινωνική Αυτοεκτίμηση και την Αυτοεκτίμηση με Γονείς.

Μετά τη διενέργεια πολλαπλών συγκρίσεων μεταξύ της Γενικής Αυτοεκτίμησης και των Στρατηγικών Επιπολιτισμού βρέθηκε ότι υπάρχει σημαντική διαφορά ανάμεσα στην στρατηγική της Ενσωμάτωσης και τις άλλες στρατηγικές επιπολιτισμού: το Διαχωρισμό, την Περιθωριοποίηση και την Αφομοίωση. Οι μαθητές που επέλεξαν τη στρατηγική της Ενσωμάτωσης παρουσιάζουν μεγαλύτερη Γενική Αυτοεκτίμηση από τους υπόλοιπους μαθητές.

Επίσης, μετά τη διενέργεια πολλαπλών συγκρίσεων μεταξύ της Γενικής Ακαδημαϊκής Σχολικής Αυτοεκτίμησης και των Στρατηγικών Επιπολιτισμού βρέθηκε ότι υπάρχει σημαντική διαφορά ανάμεσα στην Στρατηγική της Ενσωμάτωσης και τις άλλες στρατηγικές, της Περιθωριοποίησης και της Αφομοίωσης. Οι μαθητές που επέλεξαν την στρατηγική της Ενσωμάτωσης παρουσιάζουν μεγαλύτερη Ακαδημαϊκή Σχολική Αυτοεκτίμηση από τους μαθητές που επέλεξαν την Στρατηγική της Περιθωριοποίησης και της Αφομοίωσης.

Επιπρόσθετα η διενέργεια πολλαπλών συγκρίσεων μεταξύ της Συνολικής Αυτοεκτίμησης και των Στρατηγικών Επιπολιτισμού έδειξε ότι υπάρχει σημαντική διαφορά ανάμεσα στη Στρατηγική της Ενσωμάτωσης και τις στρατηγικές της Περιθωριοποίησης και της Αφομοίωσης. Οι μαθητές που επέλεξαν τη στρατηγική της Ενσωμάτωσης παρουσιάζουν μεγαλύτερη Συνολική Αυτοεκτίμηση από τους μαθητές που επέλεξαν τη Στρατηγική της Περιθωριοποίησης ή της Αφομοίωσης ή του Διαχωρισμού. Η στρατηγική της περιθωριοποίησης σχετίζεται με την προσωπική ανασφάλεια και αποτελεί βασικό σύμπτωμα διαταραχής άγχους, ενώ η στρατηγική τους διαχωρισμού σχετίζεται με την εξωτερίκευση των προβλημάτων όπως υπερκινητικότητα και

προβλήματα συμπεριφοράς (Klein κ.σ., 2020). Σύμφωνα με την έρευνα του Ajibola (2020) ένας μετανάστης ο οποίος επιλέγει τη στρατηγική της ενσωμάτωσης τείνει να πιστεύει περισσότερο στον εαυτό του, στις πολιτισμικές του δεξιότητες και στην ικανότητα του να αντιμετωπίζει αποτελεσματικά τη νέα του θέση στη χώρα υποδοχής δημιουργώντας έτσι τις σωστές προϋποθέσεις για να επιτύχει τους καθορισμένους στόχους του.

Ο Χατζηπουλίδης (2009) αναφέρει ότι η έννοια του επιπολιτισμού είναι συνδεδεμένη με την αυτοεκτίμηση, συνδέεται ευθέως με την κοινωνική ενσωμάτωση στην χώρα υποδοχής και είναι αντιστρόφως ανάλογη με την αντίληψη των διακρίσεων. Οι περιθωριοποιημένοι άνθρωποι μπορεί να αισθάνονται ότι δεν ανήκουν πουθενά, ενώ σε μια παραλλαγή αυτού του προσανατολισμού, ενδέχεται ακόμα και να απορρίπτουν εντελώς την εθνοτική τους ταυτότητα ως πράξη ενίσχυσης της αυτοεκτίμησής τους. Αντίθετα, υπάρχουν έρευνες που διαπιστώνουν ότι τα μέλη διαφόρων εθνικών ομάδων μπορεί να παρουσιάζουν χαμηλά επίπεδα επιπολιτισμού ενώ να διατηρούν υψηλά επίπεδα αυτοεκτίμησης (Borton & Wang, 2018). Σύμφωνα με εγκύκλιο της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (2016) η πλήρης συμμετοχή του μετανάστη σε μια κοινωνία εξυπακούει ότι σε αυτή την κοινωνία υπάρχει κοινωνική συνοχή η οποία δύναται να επιτευχθεί μέσω της ενσωμάτωσης και της ένταξης των μειονοτήτων στην τοπική κοινωνία.

Σύμφωνα με έρευνες που έχουν γίνει Padilla (2006), Vasquez κ.σ. (2011), Nguyen & Benet (2013) υπάρχουν στοιχεία ότι ο επιπολιτισμός που ακολουθεί τη διατήρηση της πολιτιστικής κληρονομιάς έχει συσχετιστεί με χαμηλότερα επίπεδα στρες και κατάθλιψη και υψηλότερα επίπεδα αυτοεκτίμησης (Wilson κ.σ., 2018). Τα ευρήματα έρευνας που έγινε στους Αμερικανοασιάτες από τους Song κ.σ. (2004) δείχνουν ότι ο υψηλός επιπολιτισμός είναι προστατευτικός παράγοντας της υγείας για τους άντρες αλλά παράγοντας ρίσκου για της γυναίκες. Επίσης, οι Wang & Mallinckrodt (2006) αναφέρουν ότι ο χαμηλός επιπολιτισμός

συνδέεται με ψυχολογικά θέματα προσαρμογής στους Κινέζους μαθητές. Αντίθετα, υπάρχουν έρευνες όπως του Yu κ.σ. (1996) που διαπιστώνουν ότι τα μέλη διαφόρων εθνικών ομάδων μπορεί να παρουσιάζουν χαμηλά επίπεδα επιπολιτισμού ενώ να διατηρούν υψηλά επίπεδα αυτοεκτίμησης (Borton & Wang, 2018).

Προηγούμενες έρευνες Berry κ.σ. (2006), Nakash κ.σ. (2012) έδειξαν ότι η ψυχική υγεία των νέων μεταναστών σχετίζεται με τη στρατηγική επιπολιτισμού τους. Η στρατηγική της ενσωμάτωσης αποτελεί προστατευτικό παράγοντα για την ψυχολογική προσαρμογή ενώ η περιθωριοποίηση συσχετίστηκε με κακές επιπτώσεις στην υγεία (Klein κ.σ., 2020). Οι μετανάστες που ένιωθαν περισσότερο έντονα προσανατολισμένοι προς τον πολιτισμό της χώρας υποδοχής ανέφεραν λιγότερο σοβαρά επίπεδα κατάθλιψης, ενώ αυτοί που προσανατολιζόνταν στον πολιτισμό της χώρας καταγωγής δεν σχετίζονταν καθόλου με την κατάθλιψη.

9.3 Διαμόρφωση Εθνικής Ταυτότητας για γηγενείς και μετανάστες μαθητές

Η κλίμακα μέτρησης της Εθνικής Ταυτότητας που χρησιμοποιήθηκε (Phinney, 2003) επιτρέπει δύο επίπεδα μελέτης της Εθνικής Ταυτότητας. Το πρώτο επίπεδο μελέτης εστιάζει σε δύο παράγοντες: στην αναζήτηση εθνικής ταυτότητας και στη δέσμευση εθνικής ταυτότητας. Το δεύτερο επίπεδο μελέτης συνδυάζει τις δύο πιο πάνω συνιστώσες και βάσει μιας κατηγορικής προσέγγισης προκύπτουν τα τρία στάδια διαμόρφωσης της εθνικής ταυτότητας: ανεξερεύνητη εθνική ταυτότητα, εξερεύνηση εθνικής ταυτότητας και επιλογή εθνικής ταυτότητας.

Στην παρουσίαση και ανάλυση των ερευνητικών αποτελεσμάτων εξετάσαμε τη σχέση της καταγωγής του μαθητή (μετανάστης-γγγενής) και της διαμόρφωσης της εθνικής του ταυτότητας.

Υποθέσαμε ότι ο βαθμός αναζήτησης και δεσμευσης της εθνικής ταυτότητας των μεταναστών και γηγενών μαθητών είναι διαφορετικός. Αποδεχόμαστε την υπόθεση αυτή αφού η σύγκριση μεταξύ της αναζήτησης και δεσμευσης της εθνικής ταυτότητας για τους γηγενείς και τους μετανάστες έδειξε ότι υπάρχει σημαντική διαφορά ανάμεσα στους γηγενείς και τους μετανάστες. Αυτό το εύρημα συνάδει με τα αποτελέσματα της έρευνας των Xu κ.σ. (2015) ότι η εθνική ταυτότητα και η αυτοεκτίμηση συσχετίζονται διαφορετικά για τα μέλη μειονοτικών και πλειοψηφικών ομάδων.

Οι γηγενείς αναζητούν σε μεγαλύτερο βαθμό την εθνική τους ταυτότητα παρά οι μετανάστες μετανάστες και αυτό ερμηνεύεται υπό το πρίσμα ότι αποτελεί μια μεγαλύτερη προσπάθεια να μάθουν περισσότερα για την εθνική τους ομάδα και να συμμετέχουν σε εθνικές πολιτιστικές δράσεις. Σύμφωνα με έρευνες του Phinney & Ong (2007) όσο μεγαλύτερη είναι η αναζήτηση της εθνικής ταυτότητας τόσο ισχυρότερη είναι η δέσμευση της εθνικής ταυτότητας.

Ακόμη, η σύγκριση μεταξύ της δέσμευσης της εθνικής ταυτότητας για τους μετανάστες και για τους γηγενείς έδειξε ότι υπάρχει σημαντική διαφορά και τα ευρήματα δείχνουν ότι οι γηγενείς δεσμεύουν την εθνική τους ταυτότητα σε μεγαλύτερο βαθμό από τους μετανάστες, αφοσιώνονται θετικά στην ομάδα τους και αναπτύσσουν ένα ισχυρό αίσθημα του ανήκειν.

Η αναζήτηση και η δέσμευση είναι τα πιο σημαντικά στοιχεία για την ανάπτυξη της εθνικής ταυτότητας και η ανάπτυξη της εθνικής ταυτότητας μια από τις πιο σημαντικές φάσεις της ζωής των μεταναστών (Balidemaj, 2019). Έρευνες που έχουν γίνει δείχνουν ότι το εθνικό πλαίσιο κάθε χώρας έχει σημασία για να γίνει αντιληπτή η συμβατότητα των εθνικών και εθνοτικών ταυτοτήτων και ότι αυτό σχετίζεται με το τοπικό πλαίσιο μέσα στο οποίο συναντιούνται οι δύο ταυτότητες (Martiny κ.σ., 2017). Η θετική επαφή των νέων μεταναστών με τα μέλη της κοινωνίας υποδοχής προβλέπει το αίσθημα τους για την ένταξη στη κοινωνία και αυτή η σχέση διαμεσολαβείται από την εθνική ταυτότητα (Martiny κ.σ., 2017).

Τα τρία στάδια διαμόρφωσης της Εθνικής ταυτότητας περιγράφουν τη διαδικασία που ένα άτομο κατανοεί την εθνικότητά του μέσα από την εξέταση θεμάτων που αφορούν τη συζήτηση ή τη σκέψη για την εθνικότητά του (Phinney, 2003). Η σύγκριση που έγινε μεταξύ των τριών σταδίων διαμόρφωσης της εθνικής ταυτότητας (ανεξερεύνητη εθνική ταυτότητα, εξερεύνηση εθνικής ταυτότητας και επίτευξη εθνικής ταυτότητας) και της καταγωγής (μετανάστης – γηγενής) έδειξε ότι τα στάδια διαμόρφωσης της εθνικής ταυτότητας και η καταγωγή παρουσιάζουν σημαντική διαφορά. Οι περισσότεροι μετανάστες μαθητές βρίσκονται στο πρώτο στάδιο, το στάδιο της Ανεξερεύνητης εθνικής ταυτότητας και οι λιγότεροι στο τρίτο στάδιο της επίτευξης της εθνικής ταυτότητας. Αντίθετα, οι περισσότεροι γηγενείς βρίσκονται στο τρίτο στάδιο, της επίτευξης της εθνικής ταυτότητας και οι λιγότεροι στο πρώτο στάδιο της Ανεξερεύνητης Εθνικής ταυτότητας. Το δεύτερο στάδιο της Εξερεύνησης της εθνικής ταυτότητας αποτελεί και για τους μετανάστες και για τους γηγενείς μεσαίο στάδιο της διαδικασίας διαμόρφωσης της Εθνικής τους ταυτότητας.

Οι περισσότεροι μετανάστες βρίσκονται στο πρώτο στάδιο της Ανεξερεύνητης εθνικής ταυτότητας που χαρακτηρίζεται από έλλειψη εξερεύνησης της εθνοτικής τους ομάδας και γενικότερα έλλειψη εξερεύνησης της εθνικής τους ταυτότητας. Απλά υιοθετούν τις αξίες και τα χαρακτηριστικά της ομάδας της πλειοψηφίας. Τα άτομα που ανήκουν σε αυτό το στάδιο δεν αντιμετωπίζουν την εθνική ταυτότητα ως κάτι σημαντικό, δεν ενδιαφέρονται για την εθνικότητα τους ή μαθαίνουν για την εθνικότητα τους από άλλους (Balidemaj, 2019). Αυτό το εύρημα χρήζει προβληματισμού, αφού σύμφωνα με έρευνες (Phinney, 1989. Roberts κ.σ., 1999. Turner & Llamas, 2017) η διαμόρφωση της Εθνικής ταυτότητας είναι μια από τις πιο σημαντικές φάσεις στη ζωή ενός μετανάστη και οι περισσότεροι μετανάστες στην Κύπρο βρίσκονται στο πρώτο στάδιο και οι λιγότεροι στο τρίτο στάδιο.

Οι περισσότεροι γηγενείς βρίσκονται στο στάδιο επίτευξης της εθνικής ταυτότητας όπου χαρακτηρίζεται από μια ξεκάθαρη και σίγουρη αίσθηση της εθνικότητάς τους. Τα άτομα που βρίσκονται σε αυτό το στάδιο έχουν μια ευέλικτη και αντικειμενική άποψη για την ιδιότητά τους ως μέλη της εθνοτικής ομάδας (Phinney & Ong, 2007) και ενημερώνονται για τη δική τους εθνότητα, ενώ εκτιμούν και άλλες εθνότητες (Balidemaj, 2019). Αυτό δείχνει ότι οι γηγενείς αντιμετωπίζουν την εθνική τους ταυτότητα ως κάτι σημαντικό, γεγονός που πιθανότατα να απορρέει και από την πολιτική κατάσταση που επικρατεί στην πατρίδα τους. Το γεγονός ότι ζουν σε μια ημικατεχόμενη πατρίδα δημιουργεί την αδήρητη ανάγκη διατήρησης της εθνικής τους ταυτότητας. Αυτό έρχεται σε αντίθεση με έρευνα του Gonzalez & Brown (2017) που έδειξε ότι η εθνική ταυτότητα είναι ένας σημαντικός παράγοντας για τις εθνικές μειονότητες σε σύγκριση με τα μέλη της εθνικής πλειοψηφίας.

Το στάδιο Εξερεύνησης της Εθνικής Ταυτότητας αποτελεί το δεύτερο στάδιο τόσο για τους μετανάστες όσο και για τους γηγενείς. Ένας σημαντικός αριθμός παιδιών βρίσκεται σε αυτό το στάδιο και τα άτομα που ανήκουν στο στάδιο αυτό είναι ευαισθητοποιημένα σχετικά με την εθνικότητα και έχουν αυξημένο ενδιαφέρον να μάθουν για την εθνικότητα τους (Balidemaj, 2019).

9.4.1 Στάδια διαμόρφωσης Εθνικής Ταυτότητας και Αυτοεκτίμηση μεταναστών μαθητών

Στην παρουσίαση και ανάλυση των ερευνητικών αποτελεσμάτων εξετάσαμε και τη σχέση της διαμόρφωσης της εθνικής ταυτότητας και της αυτοεκτίμησης των μεταναστών μαθητών και υποθέσαμε ότι η διαμόρφωση της εθνικής ταυτότητας επηρεάζει την αυτοεκτίμηση των μεταναστών μαθητών. Αποδεχόμαστε την υπόθεση αυτή αφού η σύγκριση που έγινε μεταξύ των τριών σταδίων διαμόρφωσης της εθνικής ταυτότητας (ανεξερεύνητη εθνική ταυτότητα, εξερεύνηση εθνικής ταυτότητας και επίτευξη εθνικής ταυτότητας) στο σύνολο των μεταναστών

μαθητών και την Αυτοεκτίμηση έδειξε ότι τα στάδια διαμόρφωσης Εθνικής Ταυτότητας ήταν σημαντικός παράγοντας για όλους τους τομείς Αυτοεκτίμησης (Γενική Αυτοεκτίμηση, Ακαδημαϊκή Σχολική Αυτοεκτίμηση, Συνολική Αυτοεκτίμηση, Κοινωνική Αυτοεκτίμηση και Αυτοεκτίμηση με Γονείς).

Μετά τη διενέργεια πολλαπλών συγκρίσεων μεταξύ των τριών σταδίων διαμόρφωσης της εθνικής ταυτότητας (ανεξερεύνητη εθνική ταυτότητα, εξερεύνηση εθνικής ταυτότητας και επίτευξη εθνικής ταυτότητας) βρέθηκε ότι υπάρχει σημαντική διαφορά ανάμεσα στα στάδια διαμόρφωσης της εθνικής ταυτότητας και όλους τους τομείς Αυτοεκτίμησης. Οι μαθητές που βρίσκονται στο τρίτο στάδιο διαμόρφωσης της εθνικής τους ταυτότητας, στο στάδιο Επίτευξης, παρουσιάζουν υψηλότερη Αυτοεκτίμηση σε όλους τους τομείς από τα παιδιά που βρίσκονται στο πρώτο και δεύτερο στάδιο, Ανεξερεύνητης και Εξερεύνησης. Επίσης, βρέθηκε ότι υπάρχει σημαντική διαφορά ανάμεσα στο στάδιο της Ανεξερεύνητης Εθνικής Ταυτότητας και σε όλους τους τομείς Αυτοεκτίμησης. Οι μαθητές που βρίσκονται στο πρώτο στάδιο διαμόρφωσης της εθνικής τους ταυτότητας, στο στάδιο Ανεξερεύνητης εθνικής ταυτότητας, παρουσιάζουν χαμηλότερη Αυτοεκτίμηση σε όλους τους τομείς από τα παιδιά που βρίσκονται στο δεύτερο και τρίτο στάδιο, στο στάδιο Εξερεύνησης και Επίτευξης.

Το εύρημα αυτό συγκλίνει με τα ευρήματα μελετών των Grossman κ.σ. (2006) που έδειξαν ότι η Εθνική Ταυτότητα συνδέεται με την υψηλή Αυτοεκτίμηση και των μελετών των Parham & Helms (1985) που έδειξαν ότι τα χαμηλά στάδια διαμόρφωσης της εθνικής ταυτότητας συνδέονται με χαμηλή αυτοεκτίμηση. Ακόμη, σύμφωνα με τους Fuligni κ.σ. (2002) τα άτομα με ισχυρές εθνοτικές ταυτότητες είναι πιο πιθανό να αισθάνονται μέρος της ευρύτερης κοινότητας, το οποίο οδηγεί στην υψηλή αυτοεκτίμηση και κατά συνέπεια στην καλύτερη ποιότητα ζωής.

Τα ευρήματα συνάδουν και με πρόσφατη έρευνα του Cavdar (2021) που έδειξε ότι η εθνική ταυτότητα σχετιζόταν θετικά με την ψυχική υγεία και κάθε στοιχείο της εθνικής ταυτότητας (εξερεύνηση, επίλυση, επιβεβαίωση) συνδεόταν διαφορετικά με την ικανοποίηση και την αυτοεκτίμηση. Σύμφωνα με τους Khan και Khanlou (2019), η εθνική ταυτότητα συνδέεται θετικά με την αυτοεκτίμηση και αρνητικά με τη μοναξιά, την κατάθλιψη και άλλες ψυχικές ασθένειες. Επίσης, οι έφηβοι που έχουν θετικές απόψεις για τις κοινωνικές τους ομάδες μπορούν να αναπτύξουν θετική αίσθηση για τον εαυτό τους, όπως υψηλή αυτοεκτίμηση (Lee κ.σ., 2018). Σύμφωνα με τη θεωρία του Tajfel (1979), οι έφηβοι που έχουν θετικές απόψεις για την κοινωνική τους ομάδα, είναι σε θέση να αναπτύξουν θετική αίσθηση τους εαυτού τους όπως η υψηλή αυτοεκτίμηση. Πολλές μελέτες διαπιστώνουν ότι μια ισχυρή εθνική ταυτότητα μεταξύ των μελών των μειονοτικών ομάδων συσχετίζεται με περισσότερη ψυχολογική ευεξία, υψηλότερη αυτοεκτίμηση, λιγότερα συναισθηματικά προβλήματα και ευχαρίστηση ζωής (Bratt, 2015).

Σύμφωνα με ερευνητές τους επιπολιτισμού, η εθνική ταυτότητα ανάμεσα στις μειονοτικές ομάδες είναι το αίσθημα του ανήκειν και υποστηρίζουν ότι αυτό το αίσθημα είναι σημαντικό, γιατί βελτιώνει τη ψυχολογική ευημερία τόσο νεαρών όσο και των ενήλικων ατόμων των μειονοτικών ομάδων (Bratt, 2015). Άλλες έρευνες προς αυτή την κατεύθυνση έχουν δείξει ότι, όταν υπάρχει υποθετική μείωση της αίσθησης του ανήκειν, τότε η αυτοεκτίμηση του ατόμου μειώνεται (Baumeister & Leary, 1995. Leary & Downs, 1995 όπως αναφέρεται στον Παπάνη, 2011).

Υπάρχουν μελέτες που επικεντρώνονται στο γεγονός ότι η εθνική ταυτότητα μπορεί να επηρεάσει τη ψυχολογική ευημερία μεταξύ των εθνοτικών μειονοτήτων. Μερικές μελέτες δείχνουν ότι η υψηλή εθνοτική ταυτότητα συνδέεται με την υψηλή αυτοεκτίμηση (Grossman κ.σ., 2006). Αντίθετα, ο Phinney (2001) διαπίστωσε, ότι η εθνική ταυτότητα μπορεί να οδηγήσει σε μείωση της αυτοεκτίμησης, όταν το άτομο αλληλεπιδράσει σε γενικές ρυθμίσεις. Ακόμη, μια ισχυρή

εθνική ταυτότητα βοηθά να μειωθούν οι δυσμενείς επιπτώσεις των εθνοτικών διακρίσεων (Bratt, 2015).

9.4.2 Διαφορές σταδίων διαμόρφωσης της εθνικής ταυτότητας και Εθνικής Ομάδας Καταγωγής

Η παρουσίαση και η ανάλυση των ερευνητικών αποτελεσμάτων δεν στηρίζουν την αρχική υπόθεση της παρούσας έρευνας ότι η εθνική ομάδα καταγωγής των μεταναστών μαθητών επηρεάζει τα επίπεδα διαμόρφωσης της εθνικής τους ταυτότητας. Η σύγκριση μεταξύ των σταδίων διαμόρφωσης της εθνικής ταυτότητας και την Εθνική Ομάδα Καταγωγής έδειξε ότι δεν υπάρχει σημαντική διαφορά και όλοι οι μετανάστες μαθητές ανεξάρτητα από την Εθνική Ομάδα Καταγωγής τους βρίσκονται σε παρόμοιο στάδιο διαμόρφωσης της εθνικής τους ταυτότητας. Στο πρώτο στάδιο της Ανεξερεύνητης εθνικής ταυτότητας βρίσκονται τα περισσότερα παιδιά που έχουν καταγωγή τη Βουλγαρία και τη Ρουμανία και στο τρίτο στάδιο της Επίτευξης της Εθνικής Ταυτότητας βρίσκονται τα περισσότερα παιδιά που έχουν καταγωγή τη Γεωργία. Οι μαθητές με καταγωγή τη Συρία και τη Ρωσία χωρίζονται σχεδόν ισάριθμα στα τρία στάδια. Το γεγονός ότι μόνο τα παιδιά με Καταγωγή από τη Γεωργία βρίσκονται στην πλειονότητα τους στο τρίτο στάδιο της Επίτευξης της Εθνικής Ταυτότητας φανερώνει τη θετική συσχέτιση που υπάρχει ανάμεσα στη διαμόρφωση της Εθνικής Ταυτότητας και του επιπολιτισμού αφού οι Γεωργιανοί αποτελούσαν την εθνική ομάδα που προσανατολιζόταν περισσότερο από όλες τις ομάδες στην χώρα υποδοχής και στην πλειονότητα είχαν επιλέξει την ενσωμάτωση ως στρατηγική επιπολιτισμού τους. Αυτό συνάδει με τα ευρήματα της έρευνας των Nesdale κ.σ. (2003) οι κύριοι παράγοντες πρόβλεψης της εθνοτικής ταυτότητας ήταν η πολιτισμική απόσταση, η έκταση της φιλίας με τους γηγενείς, ο βαθμός που οι μετανάστες εμπλέκονταν με τις εθνικές τους κοινότητες και η ικανότητα τους να

μιλούν τη γλώσσα της κυρίαρχης ομάδας. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας των Martiny κ.σ. (2017) στην Γερμανία όταν οι τουρκικής καταγωγής μαθητές είχαν περισσότερη επαφή με τους γηγενείς Γερμανούς ένιωθαν τη Γερμανία το σπίτι τους, γιατί διαμεσολαβούσε η εθνική και διπλή ταυτότητα που είχαν κατασκευάσει. Επίσης, εν μέρει συμφωνεί και με την έρευνα των Hsiao & Witting (2008) ότι η διαμόρφωση της εθνικής ταυτότητας δείχνει μια θετική συσχέτιση με τον επιπολιτισμό των μεταναστών που έχουν ευρωπαϊκή καταγωγή από τους μετανάστες άλλων ηπείρων.

9.5 Επίδραση τύπου Σχολείου (ΔΡΑ.Σ.Ε – ΜΗ ΔΡΑ.Σ.Ε)

Στην παρούσα έρευνα εξετάστηκε η επίδραση του τύπου σχολείου (ΔΡΑ.Σ.Ε – ΜΗ ΔΡΑ.Σ.Ε) στην κοινωνική προσαρμογή, στην αυτοεκτίμηση και στη διαμόρφωση της εθνικής ταυτότητας τόσο των μεταναστών όσο και των γηγενών μαθητών. Τα ευρήματα έδειξαν ότι ο τύπος σχολείου που φοιτούν οι μαθητές (ΔΡΑ.Σ.Ε – ΜΗ ΔΡΑ.Σ.Ε) επιδρά στην ομαδική αλληλεπίδραση, στον καθημερινό τρόπο ζωής των μαθητών και στη διαμόρφωση της εθνικής τους ταυτότητας. Τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης, υπό το πρίσμα των ερευνητικών υποθέσεων, έχουν δώσει πληθώρα χρήσιμων ευρημάτων που θα συζητηθούν στη συνέχεια.

9.5.1 Η επίδραση του τύπου Σχολείου (ΔΡΑ.Σ.Ε – ΜΗ ΔΡΑ.Σ.Ε) στην κοινωνική προσαρμογή μεταναστών και γηγενών

Στην παρουσίαση και ανάλυση των ερευνητικών αποτελεσμάτων εξετάσαμε την επίδραση του τύπου σχολείου στην κοινωνική προσαρμογή των μεταναστών και γηγενών μαθητών. Αρχικά υποθέσαμε ότι ο τύπος σχολείου που φοιτούν οι μετανάστες μαθητές (ΔΡΑ.Σ.Ε – ΜΗ ΔΡΑ.Σ.Ε)

επηρεάζει την κοινωνική προσαρμογή τους και ενισχύει την κοινωνική συνοχή. Αποδεχόμαστε εν μέρει την υπόθεση αυτή αφού η σύγκριση που έγινε για τους τρεις παράγοντες που συναποτελούν την Κοινωνική Προσαρμογή των μεταναστών μαθητών (Ομαδική Αλληλεπίδραση, Καθημερινός Τρόπος Ζωής, Πολιτισμική Εμπλοκή) και του τύπου σχολείου έδειξε ότι η αλληλεπίδραση Τύπου σχολείου (ΔΡΑ.Σ.Ε – ΜΗ ΔΡΑ.Σ.Ε) και Καταγωγής (Συμπατριώτες – Γηγενείς) ήταν στατιστικά σημαντική για τους παράγοντες της Ομαδικής Αλληλεπίδρασης και του Καθημερινού Τρόπου Ζωής αλλά όχι για τον παράγοντα της Πολιτισμικής εμπλοκής.

Η σύγκριση μεταξύ της Ομαδικής Αλληλεπίδρασης των μεταναστών μαθητών προς τους συμπατριώτες τους και προς τους γηγενείς και του τύπου σχολείου έδειξε ότι η αλληλεπίδραση τύπου σχολείου (ΔΡΑ.Σ.Ε – ΜΗ ΔΡΑ.Σ.Ε) και Καταγωγής (Συμπατριώτες – Γηγενείς) ήταν σημαντική με την αλληλεπίδραση των μεταναστών μαθητών με τους συμπατριώτες τους να είναι μεγαλύτερη παρά με τους γηγενείς τόσο στα σχολεία ΔΡΑ.Σ.Ε όσο και στα σχολεία ΜΗ ΔΡΑ.Σ.Ε. Η αλληλεπίδραση των μεταναστών μαθητών με τους γηγενείς ήταν μικρότερη στα σχολεία ΔΡΑ.Σ.Ε από τα σχολεία ΜΗ ΔΡΑ.Σ.Ε. Αυτό μπορεί να ερμηνευθεί υπό το πρίσμα των δημογραφικών χαρακτηριστικών των δύο τύπων σχολείων. Οι μετανάστες μαθητές που φοιτούν στα σχολεία ΔΡΑ.Σ.Ε αριθμητικά είναι η πλειοψηφία και έχουν τη δυνατότητα να αναπτύσσουν διαπροσωπικές σχέσεις με συμπατριώτες τους σε ομαδικά πλαίσια, ενώ οι μετανάστες που φοιτούν στα σχολεία ΜΗ ΔΡΑ.Σ.Ε είναι μειοψηφία και ενδεχομένως να μην φοιτούν συμπατριώτες τους στο συγκεκριμένο σχολείο. Το γεγονός αυτό ενδεχομένως να τους ωθεί να αναπτύξουν διαπροσωπικές σχέσεις με τους γηγενείς.

Η σύγκριση μεταξύ Καθημερινού Τρόπου Ζωής των μεταναστών μαθητών προς τους συμπατριώτες τους και προς τους γηγενείς και τύπου σχολείου έδειξε ότι η αλληλεπίδραση τύπου σχολείου (ΔΡΑ.Σ.Ε – ΜΗ ΔΡΑ.Σ.Ε) και καταγωγής (Συμπατριώτες – Γηγενείς) ήταν σημαντική

με την αλληλεπίδραση των μεταναστών μαθητών με τους συμπατριώτες τους να είναι μεγαλύτερη παρά με τους γηγενείς τόσο στα σχολεία ΔΡΑ.Σ.Ε όσο και στα σχολεία ΜΗ ΔΡΑ.Σ.Ε. Η αλληλεπίδραση των μεταναστών μαθητών με τους γηγενείς ήταν μεγαλύτερη στα σχολεία ΔΡΑ.Σ.Ε από τα σχολεία ΜΗ ΔΡΑ.Σ.Ε. Αυτό ενδεχομένως να οφείλεται και στη στάση των γηγενών μαθητών απέναντι στους μετανάστες στα σχολεία ΜΗ ΔΡΑ.Σ.Ε που αποτελούν τον πληθυσμό της πλειοψηφίας. Αυτό συγκλίνει με την άποψη του Σαπουντζή (2013) ότι τα μέλη της κοινωνίας υποδοχής είναι πιο πιθανό να έχουν τη δυνατότητα να λαμβάνουν αποφάσεις που θα ασκούν σημαντική επιρροή στις διομαδικές σχέσεις σε μια κοινωνία λόγω του μεγαλύτερου πλήθους και της πολιτικής επιρροής που έχουν.

Όσον αφορά τους γηγενείς μαθητές υποθέσαμε ότι ο τύπος σχολείου που φοιτούν οι γηγενείς μαθητές (ΔΡΑ.Σ.Ε – ΜΗ ΔΡΑ.Σ.Ε) επηρεάζει την κοινωνική προσαρμογή τους και ενισχύει την κοινωνική συνοχή. Η σύγκριση που έγινε για τους τρεις παράγοντες που συναποτελούν την Κοινωνική Προσαρμογή των γηγενών μαθητών (Ομαδική Αλληλεπίδραση, Καθημερινός Τρόπος Ζωής, Πολιτισμική Εμπλοκή) και του τύπου σχολείου έδειξε ότι η αλληλεπίδραση Τύπου σχολείου (ΔΡΑ.Σ.Ε – ΜΗ ΔΡΑ.Σ.Ε) και Καταγωγής (Συμπατριώτες – Άλλες Χώρες) ήταν σημαντική μόνο για τον παράγοντα της Ομαδικής Αλληλεπίδρασης.

Η σύγκριση μεταξύ της Ομαδικής Αλληλεπίδρασης των γηγενών μαθητών προς τους συμπατριώτες και τους Άλλους και τους τύπου σχολείου έδειξε ότι υπήρχε σημαντική αλληλεπίδραση Τύπου σχολείου (ΔΡΑ.Σ.Ε – ΜΗ ΔΡΑ.Σ.Ε) και Καταγωγής (Συμπατριώτες – Άλλες Χώρες). Η αλληλεπίδραση των γηγενών μαθητών με τους συμπατριώτες τους, τους Κύπριους, ήταν μικρότερη στα σχολεία ΔΡΑ.Σ.Ε από τα σχολεία ΜΗ ΔΡΑ.Σ.Ε. Αυτό μπορεί να ερμηνευθεί υπό το πρίσμα των δημογραφικών χαρακτηριστικών των δύο τύπων σχολείων. Οι γηγενείς μαθητές που φοιτούν στα σχολεία ΔΡΑ.Σ.Ε αριθμητικά είναι πολύ λίγοι με αποτέλεσμα

να αναγκάζονται κοινωνικοποιούνται περισσότερο με τους μετανάστες μαθητές παρά με τους συμπατριώτες τους, γηγενείς. Επίσης, βρέθηκε ότι η αλληλεπίδραση των γηγενών μαθητών με παιδιά από άλλες χώρες ήταν στατιστικά υψηλότερη στα σχολεία ΔΡΑ.Σ.Ε από τα σχολεία ΜΗ ΔΡΑ.Σ.Ε. Στα σχολεία ΔΡΑ.Σ.Ε φαίνεται να αναπτύσσονται διομαδικές φιλίες που ενδέχεται να επιφέρουν γενικότερα θετικές αλλαγές στις διομαδικές στάσεις γηγενών και μεταναστών. Οι διομαδικές αυτές σχέσεις μειώνουν το διομαδικό άγχος και τα αισθήματα της ρεαλιστικής και συμβολικής απειλής και αυξάνουν την ενσυναίσθηση (González & Brown, 2017. Pettigrew & Tropp, 2008). Ο στόχος της εκπαιδευτικής πολιτικής ΔΡΑ.Σ.Ε για ενίσχυση της κοινωνικής συνοχής φαινομενικά επιτυγχάνεται, αλλά όχι ουσιαστικά αν λάβουμε υπόψιν μας το μικρό αριθμό γηγενών που φοιτούν στα σχολεία ΔΡΑ.Σ.Ε.

Σε ανάλυση που διενεργήθηκε μεταξύ του Καθημερινού Τρόπου ζωής και της Πολιτισμικής εμπλοκής των γηγενών μαθητών έδειξε ότι η αλληλεπίδραση Τύπου σχολείου (ΔΡΑ.Σ.Ε – ΜΗ ΔΡΑ.Σ.Ε) και Καταγωγής (Συμπατριώτες – Άλλες Χώρες) δεν ήταν σημαντική. Αυτό ενδεχομένως να είναι αποτέλεσμα της κοινής πολιτικής του ΥΠΠΑΝ που εφαρμόζεται και στους δύο τύπους σχολείου, ΔΡΑ.Σ.Ε – ΜΗ ΔΡΑ.Σ.Ε, και προωθεί τη συμπερίληψη των μεταναστών στην κυπριακή κοινωνία και την πολιτισμική αφομοίωση μέσα από το πρόγραμμα ομογενοποίησης της γλώσσας.

9.5.2 Διαφορές Αναζήτησης εθνικής ταυτότητας, Δέσμευσης εθνικής ταυτότητας και Τύπου σχολείου

Στην παρουσίαση και ανάλυση των ερευνητικών αποτελεσμάτων εξετάσαμε την επίδραση του τύπου σχολείου στη διαμόρφωση της εθνικής ταυτότητας. Αρχικά υποθέσαμε ότι ο τύπος σχολείου που φοιτούν οι μαθητές (ΔΡΑ.Σ.Ε – ΜΗ ΔΡΑ.Σ.Ε) επιδρά στη διαμόρφωση της εθνικής ταυτότητας. Αποδεχόμαστε την υπόθεση αυτή αφού ο παράγοντας Αναζήτηση Εθνικής ταυτότητας και ο τύπος σχολείου (ΔΡΑ.Σ.Ε – ΜΗ ΔΡΑ.Σ.Ε) παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική διαφορά με τους μαθητές που φοιτούν σε σχολείο τύπου ΔΡΑ.Σ.Ε να αναζητούν την εθνική τους ταυτότητα σε μεγαλύτερο βαθμό από τους μαθητές που φοιτούν σε σχολείο ΜΗ ΔΡΑ.Σ.Ε. Το εύρημα αυτό ενδεχομένως να φανερώνει ότι οι δράσεις που προσφέρονται μέσω της εκπαιδευτικής πολιτικής ΔΡΑ.Σ.Ε όπως δωρεάν προγράμματα για ενισχυτική διδασκαλία των ελληνικών σε αλλόγλωσσους και δημιουργική απασχόλησή τους με θέατρο, τέχνη, χορούς, μουσική σχετίζονται με την ανάπτυξη της Αναζήτησης της Εθνικής ταυτότητας..

Ο παράγοντας Δέσμευση Εθνικής ταυτότητας και ο τύπος σχολείου (ΔΡΑ.Σ.Ε – ΜΗ ΔΡΑ.Σ.Ε) δεν παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική διαφορά, αλλά οι μαθητές που φοιτούν σε σχολείο τύπου ΜΗ ΔΡΑ.Σ.Ε βρίσκονται σε υψηλότερα επίπεδα Δέσμευσης της Εθνικής τους ταυτότητας από τους μαθητές που φοιτούν σε σχολείο ΔΡΑ.Σ.Ε. Το συγκεκριμένο εύρημα έρχεται σε αντίθεση με τα αποτελέσματα ερευνών του Phinney και Ong (2007) ότι όσο μεγαλύτερη είναι η Αναζήτηση της εθνικής ταυτότητας τόσο ισχυρότερη είναι η δέσμευση της εθνικής ταυτότητας, αφού οι μαθητές που φοιτούν σε σχολεία ΔΡΑ.Σ.Ε παρουσιάζουν μεγαλύτερη Αναζήτηση της Εθνικής ταυτότητας αλλά μικρότερη Δέσμευση της Εθνικής Ταυτότητας παρά οι μαθητές που φοιτούν σε σχολεία ΜΗ ΔΡΑ.Σ.Ε.

Τα στάδια διαμόρφωσης της εθνικής ταυτότητας και ο τύπος σχολείου (ΔΡΑ.Σ.Ε – ΜΗ ΔΡΑ.Σ.Ε) δεν παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική διαφορά και δεν παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική επίδραση μεταξύ τους. Το εύρημα αυτό ενδεχομένως να φανερώνει ότι ο ένας από τους βασικούς στόχους της εκπαιδευτική πολιτικής ΔΡΑ.Σ.Ε, ενίσχυση της κοινωνικής συνοχής, δεν επιτυγχάνεται αφού οι μαθητές που δέχονται την συγκεκριμένη εκπαιδευτική πολιτική ΔΡΑ.Σ.Ε αναμενόταν να βρίσκονται σε υψηλότερο στάδιο διαμόρφωσης της εθνικής τους ταυτότητας παρά οι μαθητές που δεν την δέχονται (ΜΗ ΔΡΑ.Σ.Ε). Όταν ένας μετανάστης έχει θετική επαφή και περισσότερους φίλους που ανήκουν στην ομάδα της εθνοτικής πλειοψηφίας τότε έχει περισσότερη αναγνώριση από την κοινωνία υποδοχής (Martiny κ.σ., 2017).

9.5.3 Διαφορές τύπου σχολείου και Αυτοεκτίμησης μεταναστών και γηγενών μαθητών

Η παρουσίαση και η ανάλυση των ερευνητικών αποτελεσμάτων δεν επιβεβαιώνει την αρχική υπόθεση της παρούσας έρευνας ότι ο τύπος σχολείου (ΔΡΑ.Σ.Ε – ΜΗ ΔΡΑ.Σ.Ε) επηρεάζει τα επίπεδα αυτοεκτίμησης των μαθητών αφού η σύγκριση μεταξύ των πέντε τομέων μελέτης της αυτοεκτίμησης, στο σύνολο των μαθητών (μεταναστών και γηγενών), και του τύπου Σχολείου (ΔΡΑΣΕ- ΜΗ ΔΡΑΣΕ) έδειξε ότι ο τύπος σχολείου ήταν ανεξάρτητος παράγοντας για όλους τους τομείς Αυτοεκτίμησης: Αυτοεκτίμηση, Ακαδημαϊκή Σχολική Αυτοεκτίμηση, Συνολική Αυτοεκτίμηση, Κοινωνική Αυτοεκτίμηση και Αυτοεκτίμηση με Γονείς.

Το εύρημα αυτό που έρχεται σε αντίθεση με τους στόχους της εκπαιδευτικής πολιτικής ΔΡΑ.Σ.Ε αφού τα παιδιά που φοιτούν σε σχολείο ΔΡΑ.Σ.Ε δέχονται υπηρεσίες ψυχοκοινωνικής στήριξης που παρέχονται προς τους μαθητές και τους γονείς. Θα ανέμενε κάποιος τα επίπεδα

αυτοεκτίμησης των μεταναστών μαθητών που φοιτούν σε σχολεία ΔΡΑ.Σ.Ε και δέχονται τη συγκεκριμένη εκπαιδευτική πολιτική να είναι υψηλότερα από τους μετανάστες που δεν δέχονται την εκπαιδευτική πολιτική ΔΡΑ.Σ.Ε.

9.6 Επίδραση δημογραφικών και άλλων παραγόντων

9.6.1 Γενεά μετανάστευσης

Στην παρουσίαση και ανάλυση των ερευνητικών αποτελεσμάτων εξετάσαμε την επίδραση της γενεάς μετανάστευσης στις επιπολιτισμικές στάσεις των μεταναστών μαθητών. Αρχικά υποθέσαμε ότι η γενεά μετανάστευσης (α΄ γενεά – β΄ γενεά) επηρεάζει τις επιπολιτισμικές στάσεις των μεταναστών και τα ευρήματα επιβεβαιώνουν εν μέρει την υπόθεση αυτή. Η σύγκριση που διενεργήθηκε μεταξύ του Προσανατολισμού στη Χώρα Καταγωγής και της Γενεάς μετανάστευσης έδειξε ότι ο Προσανατολισμός στη Χώρα Καταγωγής και η Γενεά μετανάστευσης ήταν ανεξάρτητοι παράγοντες, δεν παρατηρήθηκε να υπάρχει σημαντική διαφορά. Τόσο οι μετανάστες α΄ γενεάς όσο και οι μετανάστες β΄ γενεάς προσανατολίζονται σε μεγάλο βαθμό προς τη χώρα καταγωγής τους. Αντίθετα, η σύγκριση που έγινε μεταξύ του Προσανατολισμού στη Χώρα Υποδοχής και της Γενεάς μετανάστευσης έδειξε ότι υπάρχει σημαντική διαφορά ανάμεσα στις δύο γενεές μετανάστευσης. Οι μετανάστες β΄ γενεάς προσανατολίζονται στη Χώρα Υποδοχής σε μεγαλύτερο βαθμό από τους μετανάστες α΄ γενεάς. Σύμφωνα με έρευνα των Jasinskaja κ.σ. (2001) οι περισσότεροι έφηβοι μετανάστες πρώτης γενεάς όσο περισσότερο προσχώρησαν στις παραδοσιακές οικογενειακές αξίες που προωθεί η σχέση με τους γονείς τους τόσο λιγότερη επαφή ανέπτυξαν με την κοινωνία της χώρας υποδοχής θέλοντας να προστατευθούν από πιθανή διάκριση.

Τα αποτελέσματα επιβεβαιώνουν την αρχική υπόθεση της παρούσας έρευνας ότι η γενεά μετανάστευσης (α΄ γενεά – β΄ γενεά) επηρεάζει τις προτιμήσεις των μεταναστών μαθητών ως προς τις στρατηγικές επιπολιτισμού, αφού η σύγκριση που έγινε μεταξύ των Στρατηγικών Επιπολιτισμού και της Γενεάς μετανάστευσης έδειξε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική επίδραση της Γενεάς μετανάστευσης στις Στρατηγικές Επιπολιτισμού. Οι μετανάστες α΄ γενεάς επιλέγουν την στρατηγική της Περιθωριοποίησης και της Ενσωμάτωσης και οι μετανάστες β΄ γενεάς τη στρατηγική της Ενσωμάτωσης και της Αφομοίωσης. Το εύρημα αυτό συγκλίνει εν μέρει με το πόρισμα των ερευνών των Μπεζεβέγκης κ.σ. (2010) σε μετανάστες μαθητές γυμνασίου και λυκείου όπου βρέθηκε ότι η πρώτη γενιά μεταναστών προτιμούσε την περιθωριοποίηση και τον διαχωρισμό, είναι προσανατολισμένη προς τη χώρα καταγωγής και συνεπάγεται περιορισμό των σχέσεων με την κοινωνία της χώρας υποδοχής. Οι μετανάστες β΄ γενεάς επέλεξαν με μεγαλύτερη συχνότητα τις στρατηγικές επιπολιτισμού της αφομοίωσης ή της εναρμόνισης, οι οποίες δηλώνουν προσανατολισμό προς την ευρύτερη ελληνική κοινωνία, είτε κατά προτεραιότητα είτε σε συνδυασμό με τον πολιτισμό της χώρας καταγωγής (Κεσίσογλου, 2014). Σύμφωνα με τους Suarez – Orozco & Suarez Orozco (2001) αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι οι μετανάστες β΄ γενεάς δεν έχουν βιώσει την εμπειρία της μετανάστευσης και την άφιξη σε μια καινούρια χώρα όπου δημιουργείται η ανάγκη εκμάθησης της καινούριας γλώσσα και των κοινωνικών κανόνων της χώρας υποδοχής. Επιπλέον, η εναρμόνιση αναδεικνύεται ως η κοινή επιθυμητή στρατηγική από το σύνολο των μεταναστών, α΄ και β΄ γενεάς, και αποτελεί προστατευτικό παράγοντα για την ψυχολογική προσαρμογή (Klein κ.σ., 2020). Στα ευρήματα της παρούσας έρευνας φαίνεται ότι οι μετανάστες α΄ γενεάς αποφεύγουν το διαχωρισμό, ενώ οι μετανάστες β΄ γενεάς την περιθωριοποίηση. Το γεγονός αυτό, κυρίως για τους μετανάστες β΄ γενεάς, είναι ενθαρρυντικό μακροπρόθεσμα αφού σύμφωνα με έρευνες η περιθωριοποίηση συσχετίστηκε με κακές

επιπτώσεις στην υγεία. (Klein κ.σ., 2020). Σύμφωνα με έρευνα της Jasinskaja-Lahti (2003) η διάρκεια παραμονής των μεταναστών στη χώρα υποδοχής επηρεάζει τις στρατηγικές επιπολιτισμού που επιλέγουν.

Βέβαια, υπάρχουν και άλλες έρευνες με αντιφατικά αποτελέσματα. Σύμφωνα με έρευνα των Παυλόπουλος κ.σ. (2009) που έγινε σε α΄ γενεάς Αλβανούς μαθητές γυμνασίου έδειξε ότι προτιμούν τη στρατηγική της εναρμόνισης και ακολουθεί η στρατηγική της αφομοίωσης, ενώ τα δεδομένα αντιστρέφονται στη β΄ γενεά που φαίνεται να προτιμά την αφομοίωση και ακολουθεί η εναρμόνιση. Σε άλλη έρευνα των Μπεζεβέγκης κ.σ. (2010) σε μετανάστες μαθητές γυμνασίου και λυκείου βρέθηκε ότι η α΄ γενεά μεταναστών προτιμούσε την περιθωριοποίηση και τον διαχωρισμό, ενώ η δεύτερη την αφομοίωση και την εναρμόνιση. Την πιο πάνω άποψη ενισχύουν και τα ευρήματα της έρευνας των Ouarasse και Vijver (2004a) που δείχνουν ότι οι μετανάστες δεύτερης γενεάς αναζητούσαν υποστήριξη για σχολική επιτυχία περισσότερο από άτομα της δικής τους εθνοτικής ομάδας παρά από άτομα της πλειοψηφίας και θεωρούσαν ότι η σχολική επιτυχία έχει σχέση με την ενσωμάτωση.

Στην παρουσίαση και ανάλυση των ερευνητικών αποτελεσμάτων εξετάσαμε την επίδραση της γενεάς μετανάστευσης στην κοινωνική προσαρμογή των μεταναστών μαθητών. Αρχικά υποθέσαμε ότι η γενεά μετανάστευσης (α΄ γενεά – β΄ γενεά) επηρεάζει την κοινωνική προσαρμογή των μεταναστών μαθητών. Αποδεχόμαστε την υπόθεση αυτή αφού τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν ότι η γενεά μετανάστευσης φαίνεται να συνδέεται με την κοινωνική προσαρμογή των μεταναστών. Συγκεκριμένα οι μετανάστες β΄ γενεάς έχουν μεγαλύτερη εμπλοκή στον κυπριακό πολιτισμό από τους μετανάστες α΄ γενεάς, ενώ οι μετανάστες α΄ γενεάς παρουσιάζουν μεγαλύτερη εμπλοκή στον καθημερινό τρόπο ζωής με συμπατριώτες από τους μετανάστες β΄ γενεάς. Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας των Klein κ.σ. (2020) οι έφηβοι μετανάστες πρώτης γενεάς

αντιμετωπίζουν κοινωνικοοικονομικές δυσκολίες, εκπαιδευτικό μειονέκτημα και έλλειψη συμμετοχής στην κοινωνία υποδοχής. Παλαιότερες έρευνες έχουν δείξει ότι η γενεά των μεταναστών έχει επίδραση σε θέματα ένταξης γιατί κάποια από τα προβλήματα που ενδέχεται να αντιμετωπίζουν οι νεοαφιχθέντες θα εξαφανιστούν ή θα αντικατασταθούν με άλλα προβλήματα που θα αφορούν μεταγενέστερες γενεές μεταναστών (Giuliani κ.σ., 2018).

Οι μετανάστες α΄ γενεάς παρουσιάζουν μεγαλύτερη κοινωνική εμπλοκή στην καθημερινή ζωή με τους συμπατριώτες τους από τους μετανάστες β΄ γενεάς. Αυτό μπορεί να οφείλεται και στο εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου αφού η γνώση της ελληνικής γλώσσας θεωρείται απαραίτητη προϋπόθεση για τη σχολική και κατ' επέκταση κοινωνική πρόοδο. Οι μετανάστες α΄ γενεάς τις περισσότερες φορές δυσκολεύονται στην επικοινωνία λόγω γλώσσας και αυτό είτε τους αποτρέπει από την κοινωνικοποίηση με τους γηγενείς είτε τους οδηγεί στην κοινωνικοποίηση μόνο με τους συμπατριώτες τους. Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας των Klein κ.σ. (2020) οι έφηβοι μετανάστες πρώτης γενεάς αντιμετωπίζουν κοινωνικοοικονομικές δυσκολίες, εκπαιδευτικό μειονέκτημα και έλλειψη συμμετοχής στην κοινωνία υποδοχής.

Αντίθετα οι μετανάστες β΄ γενεάς παρουσιάζουν μεγαλύτερη συνολική εμπλοκή στον κυπριακό πολιτισμό από τους μετανάστες α΄ γενεάς. Αυτό το εύρημα συμφωνεί με έρευνα των Jasinskaja κ.σ. (2001) που έδειξε ότι οι περισσότεροι έφηβοι μετανάστες πρώτης γενεάς όσο περισσότερο προσχώρησαν στις παραδοσιακές οικογενειακές αξίες που προωθεί η σχέση με τους γονείς τους, τόσο λιγότερη επαφή ανέπτυξαν με την κοινωνία της χώρας υποδοχής θέλοντας να προστατευθούν από πιθανή διάκριση.

Η παρουσίαση και η ανάλυση των ερευνητικών αποτελεσμάτων δεν επιβεβαιώνει την αρχική υπόθεση της παρούσας έρευνας ότι η γενεά μετανάστευσης (α΄ γενεά – β΄ γενεά) επηρεάζει τα επίπεδα αυτοεκτίμησης των μεταναστών μαθητών αφού η γενεά μετανάστευσης δεν αποτελεί

παράγοντα ο οποίος επιδρά στην αυτοεκτίμηση των μεταναστών μαθητών σε κανένα από τους πέντε τομείς μελέτης της Αυτοεκτίμησης: Τη Γενική Αυτοεκτίμηση, τη Σχολική – Ακαδημαϊκή Αυτοεκτίμηση, τη Κοινωνική Αυτοεκτίμηση, την Αυτοεκτίμηση με Γονείς και τη Συνολική Αυτοεκτίμηση.

9.6.2 Φύλο

Περαιτέρω εξετάστηκε η επίδραση του φύλου στις επιπολιτισμικές στάσεις των μεταναστών μαθητών. Αρχικά υποθέσαμε ότι το φύλο επηρεάζει τις επιπολιτισμικές στάσεις των μεταναστών μαθητών. Η υπόθεση αυτή δεν επιβεβαιώθηκε από την ανάλυση αυτή αφού στο σύνολο των μεταναστών μαθητών δεν βρέθηκε να υπάρχουν στατιστικές διαφορές ανάμεσα στο Φύλο και στις ανεξάρτητες μεταβλητές Προσανατολισμό στη Χώρα Καταγωγής, Προσανατολισμός στη Χώρα Υποδοχής, Κοινωνική Προσαρμογή καθώς και στις Στρατηγικές Επιπολιτισμού. Το εύρημα αυτό συνάδει με ευρήματα άλλων ερευνών όπως των Kupper κ.σ. (2018) και Hilario κ.σ. (2014) που υποστηρίζουν ότι δεν παρατηρούνται διαφορές φύλου στον προσανατολισμό της στρατηγικής επιπολιτισμού.

Διαπιστώθηκε όμως ότι τα κορίτσια δείχνουν προτίμηση προς την ενσωμάτωση και την περιθωριοποίηση, ενώ τα αγόρια προς την αφομοίωση και τον διαχωρισμό. Παρόμοια εν μέρει ευρήματα έχουν εντοπιστεί σε άλλες έρευνες, όπως μελέτες του Berry κ.σ. (2006) και Moti - Stefanidi κ.σ. (2008), όπου αναφέρουν ότι τα κορίτσια επιλέγουν συχνότερα το μοντέλο ενσωμάτωσης και μια πιο ισχυρή συμμετοχή στον πολιτισμό της χώρας υποδοχής, ενώ τα αγόρια είναι περισσότερο προσανατολισμένα στον πολιτισμό της χώρας καταγωγής τους. Σύμφωνα με έρευνα των Klein κ.σ. (2020) τα αγόρια επιλέγουν σε υψηλότερο βαθμό τη στρατηγική του

διαχωρισμού και της περιθωριοποίησης από τα κορίτσια, ενώ τα κορίτσια επιλέγουν την στρατηγική της ενσωμάτωσης. Αυτό ερμηνεύεται από τις διαφορές που παρουσιάζουν τα δύο φύλα στις διαδικασίες κοινωνικοποίησης, αφού τα κορίτσια τείνουν να προτιμούν τη διαπροσωπική εμπλοκή και τους κοινωνικούς δεσμούς. Τα κορίτσια αναπτύσσουν κοινωνικούς δεσμούς με τους συνομήλικους τους στην χώρα υποδοχής, ενώ παραμένουν προσκολλημένα στην οικογένεια και στα μέλη της χώρας καταγωγής. Τα αγόρια παρουσιάζουν ένα κύριο προσανατολισμό προς τους συνομήλικους τους, τον πολιτισμό και στάσεις της χώρας καταγωγής τους και χαμηλή συμμετοχή στον πολιτισμό της χώρας υποδοχής τους. Αυτό μπορεί να προκύπτει από το γεγονός ότι τα αγόρια είναι πιο επιρρεπή σε διακρίσεις.

Η σύγκριση που έγινε μεταξύ της Αυτοεκτίμησης με γονείς και του φύλου βρέθηκε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά και τα κορίτσια παρουσιάζουν μεγαλύτερη Αυτοεκτίμηση σε σχέση με τους Γονείς τους από τα αγόρια. Το φύλο επηρεάζει την αυτοεκτίμηση σε κάποιο επίπεδο ακόμη και από την παιδική ηλικία. Σύμφωνα με την έρευνα του Παπάνη (2004) οι έφηβοι, αγόρια και κορίτσια, δεν αποτελούν ομοιογενή ομάδα όσον αφορά στην αυτοεκτίμηση. Έρευνες που έχουν γίνει έδειξαν ότι τα κορίτσια έχουν χαμηλότερη αυτοεκτίμηση σε σύγκριση με τα αγόρια (Foon, 1988) και σύμφωνα με τα ευρήματα των Orpental κ.σ. (2004) τα κορίτσια πρώτης γενεάς και τα αγόρια δεύτερης γενεάς μπορεί να είναι ιδιαίτερα ευάλωτα στην κακή ψυχική υγεία. Τα κορίτσια έχουν άγχος που σχετίζεται με το γονεϊκό έλεγχο και τις προσδοκίες του ρόλου του φύλου (Poppitt κ.σ., 2007). Επίσης, ο Παπάνης (2004) στην έρευνά του αναφέρει ότι στα αγόρια, η αυτοεκτίμηση παρουσιάζεται αυξημένη στην πρώτη περίοδο της εφηβείας, σε αντίθεση με τα κορίτσια της ίδιας περιόδου. Τα κορίτσια που προέρχονται από πιο συντηρητικές κοινωνίες έχουν το οικογενειακό τους περιβάλλον να επιμένει να τις κρατάει κοντά στις αξίες και να μην τις ωθεί

σε οποιασδήποτε εξέλιξη που ενδέχεται να οδηγήσει και σε υψηλότερα επίπεδα αυτοεκτίμησης. Η αυτοεκτίμηση αυξάνεται λόγω της μείωση των προσδοκιών του περιβάλλοντός τους.

Βρέθηκε επίσης στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ φύλου και οικογενειακής κατάστασης σε σχέση με την Αυτοεκτίμηση με Γονείς. Όσο αφορά τα αγόρια βρέθηκε ότι η Οικογενειακή κατάσταση ήταν στατιστικά σημαντική με μεγαλύτερη αυτοεκτίμηση να έχουν τα αγόρια που οι γονείς είναι παντρεμένοι και χαμηλότερη αυτά που υπάρχει θάνατος γονέα. Η αυτοεκτίμηση του παιδιού σχετίζεται με το είδος εξουσίας που ασκεί ο γονιός σε συνδυασμό με τις απαιτήσεις του από το παιδί και την ευαισθησία κι ανταπόκρισή του στο σύνολο των αναγκών του παιδιού (Baumrind, 1971). Για τα κορίτσια βρέθηκε ότι η αλληλεπίδραση μεταξύ Φύλου και Οικογενειακής κατάστασης δεν ήταν στατιστικά σημαντική.

Οι γονείς είναι ο κοινωνικός καθρέφτης του παιδιού. Αν το παιδί αισθάνεται ότι οι γονείς του προσφέρουν στοργή, σεβασμό, αγάπη και εμπιστοσύνη τότε θα θεωρεί τον εαυτό του άξιο σεβασμού και εμπιστοσύνης. Μέσα σε ένα περιβάλλον θετικών σχέσεων με τους γονείς του το παιδί θα μπορέσει να προσαρμοστεί καλύτερα με τους συνομηλίκους του και θα αποκτήσει υψηλότερη αυτοεκτίμηση. Σύμφωνα με τον Coopersmith (1967), υπάρχουν τρεις βασικές συνθήκες που προάγουν την υψηλή αυτοεκτίμηση στο περιβάλλον της οικογένειας: η αγάπη και στοργή χωρίς όρους, τα σωστά καθορισμένα όρια που εφαρμόζονται σταθερά και ο σεβασμός που δίνεται καθημερινά στα παιδιά.

9.6.3 Η επίδραση του μορφωτικού επιπέδου

Η σύγκριση που έγινε μεταξύ της γενικής αυτοεκτίμησης μεταναστών και γηγενών μαθητών και το Μορφωτικό Επίπεδο Μητέρας έδειξε ότι το Μορφωτικό Επίπεδο Μητέρας είχε επίδραση στη γενική αυτοεκτίμηση με την πανεπιστημιακή μόρφωση να παρουσιάζει τη μεγαλύτερη επίδραση. Σε παρόμοια ανάλυση που διενεργήθηκε για τους μετανάστες και τους γηγενείς μαθητές σε σχέση με τη Γενική Αυτοεκτίμηση και μορφωτικό επίπεδο πατέρα βρέθηκε ότι και το μορφωτικό επίπεδο πατέρα είχε σημαντική επίδραση στη γενική αυτοεκτίμηση με την πανεπιστημιακή μόρφωση να παρουσιάζει τη μεγαλύτερη επίδραση. Σε μια πρόσφατη μελέτη των Bachman κ.σ. (2011) η ύπαρξη καλά μορφωμένων γονέων για τους εφήβους συνδέεται θετικά με την αυτοεκτίμηση. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με τις έρευνες των Raymore κ.σ. (1994) που βρήκαν ότι η αυτοεκτίμηση των μαθητών των οποίων η μόρφωση των γονέων τους ήταν πάνω από το επίπεδο γυμνασίου ήταν σημαντικά υψηλότερη παρά των μαθητών που η εκπαίδευση των γονέων τους ήταν στο επίπεδο γυμνασίου και πιο κάτω. Επίσης οι Rosenberg & Pearlin (1978) και Wiltfang & Scarbecz (1990) επεσήμαναν ότι η εκπαίδευση των γονέων έχει μικρή αλλά σημαντική επίδραση στην αυτοεκτίμηση των εφήβων (όπως αναφέρεται στους Sahin κ.σ., 2013). Αυτό το εύρημα επιβεβαιώνεται και από την έρευνα των Τσάκαλης και Σούργλου (2005) που εντόπισαν ότι η μόρφωση των γονέων επηρεάζει την αυτοεκτίμηση των μαθητών. Σύμφωνα με τον Berry (2006) τα πιο μορφωμένα άτομα είναι περισσότερο ανοιχτά στη διομαδική επαφή ενώ διαθέτουν θετικότερες στάσεις απέναντι στη διαφορετικότητα και μεγαλύτερη δεκτικότητα προς νέες εμπειρίες.

Επιπρόσθετα η έρευνα των Sahin κ.σ. (2013) έδειξε ότι υπήρχαν σημαντικές διαφορές στο βαθμό αυτοεκτίμησης των μαθητών που σχετίζονταν με το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας και το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα, δηλαδή φάνηκε ότι το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων

επηρεάζει θετικά την αυτοεκτίμηση των Τούρκων εφήβων. Επίσης οι Aydođan (2010), Gelbal κ.σ., (2010), Yilmazel και Güney (2012) ανέφεραν ότι το επίπεδο εκπαίδευσης των γονιών επηρεάζει θετικά την αυτοεκτίμηση των εφήβων. Αντίθετα, υπάρχουν έρευνες (Cengil 2009, Kahriman 2005) που κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι το επίπεδο αυτοεκτίμησης των μαθητών δεν σχετιζόταν με το επίπεδο εκπαίδευσης της μητέρας. Όμοια άλλες έρευνες (Kahriman & Polat 2003. Keskin 2010. Yiđit 2010) έδειξαν ότι δεν υπάρχουν σημαντικές διαφορές στο επίπεδο αυτοεκτίμησης των μαθητών που να σχετίζονται με τον επίπεδο μόρφωσης των γονιών.

10. Συμπεράσματα

Η κυπριακή κοινωνία είναι αδιαμφισβήτητα μια πολυπολιτισμική κοινωνία, η οποία καλείται να αντιμετωπίσει την πολυμορφία της και να οργανώσει τις σχέσεις μεταξύ των κατοίκων της, γηγενών και μεταναστών, για γόνιμη αλληλεπίδραση και ειρηνική συνύπαρξη. Είναι επιτακτική ανάγκη η σωστή διαχείριση των μεταναστών λαμβάνοντας υπόψιν την ιστορική και πολιτική κατάσταση που επικρατεί στο νησί. Το «κυπριακό ζήτημα» αποτελεί ένα πολιτικό θέμα με μακρά ιστορία που συχνά προκαλεί διενέξεις ανάμεσα στις δύο κοινότητες, τους ελληνοκύπριους και τους τουρκοκύπριους, και διαχέεται και σε όλα τα κοινωνικά ζητήματα. Το ζήτημα της μετανάστευσης στην Κύπρο πρέπει να γίνει κατανοητό στο πλαίσιο της ιστορικής και πολιτικής πραγματικότητας που επικρατεί στο νησί. Αυτή η πολιτική πραγματικότητα που επικρατεί στο νησί προβάλλει νέες ανάγκες και δημιουργεί την αναγκαιότητα δημιουργίας μιας συνεκτικής κοινωνίας ανάμεσα στους κατοίκους του νησιού, της Κυπριακής Δημοκρατίας, με την προσαρμογή των διαφορετικών εθνοπολιτισμικών ομάδων και την προσαρμογή της κυπριακής κοινωνίας στις κοινωνικές ανάγκες αυτών των ανθρώπων. Σε συγκρουσιακές καταστάσεις όπως στην Κύπρο η εκπαίδευση γίνεται το μέσο για την εθνική οικοδόμηση του κράτους (Δαμανάκης, 2002 . Χατζησωτηρίου, 2011).

Η σύσταση του μαθητικού πληθυσμού στα δημόσια σχολεία της Κύπρου έχει αλλάξει και η πολυπολιτισμικότητα αποτελεί το χαρακτηριστικό γνώρισμα της σημερινής σχολικής τάξης. Το εκπαιδευτικό μας σύστημα πρέπει να καταστεί ευέλικτο και αποτελεσματικά ευπροσάρμοστο στα νέα δεδομένα για να αποτελέσει το θεμέλιο της πολιτισμικής συνύπαρξης όλων των κατοίκων του νησιού με στόχο την εξασφάλιση της κοινωνικής συνοχής.

Τα σημαντικότερα συμπεράσματα που προκύπτουν στη βάση των ευρημάτων της παρούσας έρευνας και σε συσχέτιση με τις αρχικές υποθέσεις που τέθηκαν είναι τα ακόλουθα. Η αλληλεπίδραση των γηγενών και των μεταναστών μαθητών που φοιτούν στα δημοτικά σχολεία της Κύπρου βρίσκεται σε πολύ χαμηλά επίπεδα και δεν παρατηρείται σε ικανοποιητικό βαθμό φιλική διομαδική επαφή. Το γεγονός αυτό δεν είναι καθόλου ενθαρρυντικό αφού εντοπίστηκε μια σαφής τάση τόσο των γηγενών όσο και των μεταναστών μαθητών, για διομαδική επαφή με τους συμπατριώτες τους. Το συγκεκριμένο εύρημα αντανακλά τις σχέσεις των γηγενών και των μεταναστών που δείχνουν ότι δεν είναι αρμονικές. Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με την έρευνα των Παυλόπουλος κ.σ. (2009) που διαπίστωσαν μια γενική τάση προτίμησης για τη σύναψη φιλίας με τους συμμαθητές της ίδια εθνικής καταγωγής. Στην παρούσα έρευνα διαπιστώθηκε ότι ο προσανατολισμός των μεταναστών στη χώρα καταγωγής τους συμβαίνει ανεξάρτητα από την γενεά μετανάστευσης στην οποία ανήκουν και την εθνοπολιτισμική ομάδα καταγωγής τους. Από την άλλη, βρέθηκε ότι η γενεά μετανάστευσης επηρεάζει την κοινωνική προσαρμογή των μεταναστών με τους μετανάστες β' γενεάς να έχουν μεγαλύτερη εμπλοκή στον κυπριακό πολιτισμό από τους μετανάστες α' γενεάς. Σύμφωνα με έρευνα του Pettigrew (1997 όπως αναφέρεται στους Liu κ.σ., 2018) η διομαδική επαφή κατέχει καταλυτικό ρόλο στη μείωση της μεροληψίας και η φιλική διομαδική επαφή μπορεί να μεταφραστεί σε θετικότερες αντιλήψεις και θετικά αισθήματα (Ramelli κ.σ., 2013). Οι διομαδικές σχέσεις μεταναστών και γηγενών αποτελούν καταλυτικό παράγοντα στον επιπολιτισμό των μεταναστών, αφού σύμφωνα με έρευνες (Μπεζεβέγκης κ.σ., 2009. Antonio & Monteiro, 2015) οι στάσεις των γηγενών και η ποιότητα της διαπολιτισμικής επαφής συντελούν στην επιλογή της στρατηγικής επιπολιτισμοποίησης των μεταναστών. Σε έρευνα με μετανάστες και γηγενείς των Παυλόπουλος κ.σ. (2012) φάνηκε ότι σε πόλεις όπου οι γηγενείς αναφέρουν συχνότερη διαπολιτισμική επαφή οι μετανάστες τείνουν να

επιλέγουν την Εναρμόνιση από τον Διαχωρισμό ως στρατηγική επιπολιτισμού. Η παρούσα έρευνα καταδεικνύει την εμφανή ανάγκη για περισσότερη διαπολιτισμική επαφή και διομαδική αλληλεπίδραση σε μεγαλύτερο βάθος που θα οδηγήσουν στην πολιτισμική επίγνωση όλων των εμπλεκόμενων εθνοπολιτισμικών ομάδων.

Όταν εξετάσαμε τα προφίλ επιπολιτισμοποίησης των μεταναστών συμμετεχόντων τα οποία αντιστοιχούν στις τέσσερις βασικές στρατηγικές και προσδοκίες επιπολιτισμοποίησης (εναρμόνιση, αφομοίωση, περιθωριοποίηση, διαχωρισμός) εντοπίστηκαν διαφορετικές τάσεις χωρίς να κυριαρχεί ένα συγκεκριμένο προφίλ επιπολιτισμοποίησης. Η εικόνα που παρουσιάζουν τα ευρήματα μπορεί να χαρακτηριστεί και ως αντιφατική. Βρέθηκε ότι το ποσοστό των μαθητών που υιοθετούν τις στρατηγικές της εναρμόνισης και της αφομοίωσης αντιστοιχούσε στους μισούς συμμετέχοντες της παρούσας έρευνας, ενώ οι άλλοι μισοί μετανάστες συμμετέχοντες υιοθετούν το διαχωρισμό και την περιθωριοποίηση. Συγκεκριμένα το ένα τρίτο των συμμετεχόντων μεταναστών υιοθετούν την εναρμόνιση κατά τη διαπολιτισμική επαφή και αυτό συμφωνεί με τα αποτελέσματα έρευνας με μετανάστες στην Ελλάδα (Μπεζεβέγκης & Παυλόπουλος, 2006). Τα πιο πάνω αποτελέσματα δεν μπορούν να χαρακτηριστούν ως αισιόδοξα για το κυπριακό πλαίσιο υποδοχής αφού υπάρχουν πολλές έρευνες που συνδέουν την αφομοίωση, το διαχωρισμό και την περιθωριοποίηση με αρνητικές συμπεριφορές υγείας και δυσκολίες στην ψυχική υγεία (Frazer κ.σ., 2017. Klein κ.σ., 2020. Nguzen κ.σ. 2013. Padilla κ.σ., 2006. Smokowaki κ.σ., 2011. Song κ.σ., 2004. Wang κ.σ., 2006. Wilson κ.σ., 2018). Επίσης, υπάρχουν έρευνες που συνδέουν την εναρμόνιση με την καλύτερη προσαρμογή (Ajibola, 2020. Ryabichenlo 2016). Σημαντικό εύρημα επίσης θεωρείται το γεγονός ότι ένα πολύ υψηλό ποσοστό μεταναστών μαθητών των συμμετεχόντων μεταναστών υιοθετεί τη στρατηγική της περιθωριοποίησης. Η γενεά μετανάστευσης βρέθηκε να επηρεάζει το επιπολιτισμικό προφίλ των μεταναστών με τους

μετανάστες α' γενεάς να προτιμούν την στρατηγική της περιθωριοποίησης παρά τους μετανάστες β' γενεάς.

Τα ευρήματα έδειξαν ότι η πολιτισμική απόσταση μεταξύ των εθνοπολιτισμικών ομάδων και της κοινωνίας υποδοχής δεν διαφοροποιεί τον τρόπο που η κάθε εθνική ομάδα αντιμετωπίζει την διαπολιτισμική επαφή, αφού οι στρατηγικές που επιλέγουν οι μετανάστες βρέθηκε ότι δεν επηρεάζονται από την εθνική ομάδα καταγωγής τους. Οι δυσκολίες που αναφέρονται μέσα από τις διεργασίες επιπολιτισμού φαίνεται να είναι κοινές και σε μεγάλο βαθμό ανεξάρτητες από την εθνοπολιτισμική προέλευση των μεταναστών μαθητών. Σύμφωνα με τα ευρήματα έρευνας του Svašek (2010 όπως αναφέρεται στο Ζεμπύλα, 2012) η συναισθηματική συνάντηση μεταξύ ενός πληθυσμού υποδοχής και των μεταναστών συχνά χαρακτηρίζεται από συναισθηματική αμφιθυμία.

Στην παρούσα έρευνα βρέθηκε ότι οι γηγενείς μαθητές παρουσιάζουν σε σημαντικό βαθμό υψηλότερα επίπεδα αυτοεκτίμησης από τους μετανάστες μαθητές που φοιτούν στα αντίστοιχα δημοτικά σχολεία της Κύπρου. Το εύρημα αυτό συμπλέει με τα συμπεράσματα της πλειονότητας των ερευνών από τη σχετική βιβλιογραφία αφού οι περισσότεροι ερευνητές υποστηρίζουν τη θέση ότι οι γηγενείς μαθητές παρουσιάζουν καλύτερα επίπεδα αυτοεκτίμησης από τους μαθητές με μεταναστευτική βιογραφία (Govaris κ.σ., 2005. Hishiki, 1969. Sam & Berry, 1995. Takac, 1976). Αντίθετα, υπάρχουν και έρευνες στη διεθνή βιβλιογραφία που υποστηρίζουν ότι τα επίπεδα αυτοεκτίμησης μεταξύ γηγενών και μεταναστών δεν παρουσιάζουν ουσιαστικές διαφοροποιήσεις (Driver, 1982. Klimidis κ.σ., 1994). Διαπιστώθηκε ότι οι μετανάστες μαθητές συγκριτικά με τους γηγενείς μαθητές παρουσιάζουν σημαντικό έλλειμμα σε όλους τους τομείς αυτοεκτίμησης (γενική, ακαδημαϊκή-σχολική, κοινωνική, αυτοεκτίμηση με γονείς, συνολική αυτοεκτίμηση) και το μορφωτικό επίπεδο των γονιών τους επηρεάζει τα επίπεδα αυτοεκτίμησης τους. Το γεγονός αυτό,

αν και δικαιολογείται σε ένα βαθμό γιατί παρατηρήθηκε και σε άλλες έρευνες δημιουργεί σοβαρούς προβληματισμούς για την επιτυχία των επιπολιτισμικών διεργασιών που διέρχονται οι μαθητές με μεταναστευτική βιογραφία στην Κύπρο.

Επίσης, στην παρούσα έρευνα βρέθηκε ότι οι στρατηγικές επιπολιτισμού που υιοθετούν οι μετανάστες μαθητές είναι σημαντικός παράγοντας που επηρεάζει τα επίπεδα της Γενικής Αυτοεκτίμησης, της Ακαδημαϊκής Σχολικής Αυτοεκτίμησης και της Συνολικής Αυτοεκτίμησης, ενώ δεν ήταν σημαντικός παράγοντας για την Κοινωνική Αυτοεκτίμηση και την Αυτοεκτίμηση με Γονείς. Οι μαθητές που επέλεξαν την στρατηγική της Ενσωμάτωσης παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα αυτοεκτίμησης συγκριτικά με τους μαθητές που επέλεξαν την στρατηγική της περιθωριοποίησης και του διαχωρισμού. Αυτό συμφωνεί με άλλες διεθνείς έρευνες (Berry κ.σ., 2006. Rhee κ.σ., 2003) που βρέθηκε ότι η στρατηγική της ενσωμάτωσης αποτελεί ένα λειτουργικό και ισορροπημένο τρόπο προσαρμογής των μεταναστών μαθητών. Οι δείκτες συνάφειας της συνολικής αυτοεκτίμησης με τον πολιτισμικό προσανατολισμό εμφανίζουν αξιοσημείωτες διαφοροποιήσεις μεταξύ των Κυπρίων και των μεταναστών μαθητών. Στους μετανάστες τα ευρήματα καταδεικνύουν ότι υπάρχει μια χαλαρή θετική συσχέτιση μεταξύ της συνολικής αυτοεκτίμησης και του πολιτισμικού προσανατολισμού στον κυπριακό πολιτισμό. Αντίθετα, τα ευρήματα για τα Κυπριόπουλα δείχνουν ότι υπάρχει μια χαλαρή αρνητική συσχέτιση μεταξύ της συνολικής αυτοεκτίμησης και του προσανατολισμού στον πολιτισμό άλλων χωρών. Το γεγονός αυτό δημιουργεί τις πρώτες σοβαρές αμφιβολίες για τη στάση της κυρίαρχης εθνικής ομάδας, των Κυπρίων μαθητών και των αρνητικών συνεπειών που αυτό συνεπάγεται για τους μετανάστες. Το εύρημα αυτό έρχεται σε αντιδιαστολή με την έρευνα της Triandafyllidou (2000), που έδειξε ότι οι πιο ισχυρές βάσεις για να διαμορφώσουν οι μετανάστες θετική αυτοεκτίμηση τίθενται όταν νιώσουν ότι ο πολιτισμός τους έχει αξία όχι μόνο για τους ίδιους αλλά και για την κυρίαρχη εθνική

ομάδα. Επιτακτική ανάγκη λοιπόν για τους μετανάστες μαθητές είναι η ενίσχυση των προσπαθειών για ενδυνάμωση της αυτοεκτίμησης ώστε να αποφευχθούν οι αρνητικές συνέπειες και για τους γηγενείς η καλλιέργεια της πολυπολιτισμικότητας και της αποδοχής.

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας έδειξαν ότι η αυτοεκτίμηση των μαθητών σχετιζόταν θετικά με τα στάδια διαμόρφωσης της εθνικής τους ταυτότητας. Βρέθηκε ότι τα στάδια διαμόρφωσης της εθνικής ταυτότητας (ανεξερεύνητη, εξερεύνηση, επίτευξη) επηρεάζουν τα επίπεδα αυτοεκτίμησης των μαθητών σε όλους τους τομείς: σχολικό, κοινωνικό, γενικό, συνολικό, με γονείς. Το εύρημα αυτό συμφωνεί και με πρόσφατη έρευνα του Cadnar κ.σ. (2021) που έδειξε ότι η κάθε στάδιο της εθνικής ταυτότητας συνδέεται διαφορετικά με την αυτοεκτίμηση. Οι μαθητές που βρίσκονται στο στάδιο επίτευξης της εθνικής τους ταυτότητας παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα αυτοεκτίμησης σε όλους τους τομείς αυτοεκτίμησης συγκριτικά με τους μαθητές που βρίσκονται στο στάδιο ανεξερεύνητης εθνικής ταυτότητας και στο στάδιο εξερεύνησης της εθνικής ταυτότητας. Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με έρευνες (Lee κ.σ., 2018. Phinney, 1989) που σύνδεσαν το στάδιο επίτευξης της εθνικής ταυτότητας με την υψηλή αυτοεκτίμηση και των Μότση Στεφανίδη κ.σ. (2012) που βρήκαν ότι οι μετανάστες που βρίσκονταν στο στάδιο επίτευξης της εθνικής ταυτότητας ήταν ψυχικά ανθεκτικοί. Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας έδειξαν ότι η πλειοψηφία των μεταναστών μαθητών βρίσκεται στο στάδιο ανεξερεύνητης εθνικής ταυτότητας και η πλειονότητα των γηγενών στο στάδιο επίτευξης της εθνικής ταυτότητας. Αυτό συνδέεται και τα ευρήματα που αποκαλύφθηκαν σχετικά με το επίπεδο αυτοεκτίμησης, υψηλή αυτοεκτίμηση για τους γηγενείς και χαμηλή για τους μετανάστες. Επίσης, βρέθηκε ότι η εθνοπολιτισμική ομάδα καταγωγής των μεταναστών δεν επηρεάζει τη διαδικασία διαμόρφωσης της εθνικής τους ταυτότητας σε στατιστικά σημαντικό βαθμό. Τέλος, τα ευρήματα έδειξαν ότι η πολιτισμική προέλευση του μαθητή δεν ήταν σημαντικός παράγοντας για τη διαμόρφωση της

αυτοεκτίμησης στους τομείς της Γενικής, Κοινωνικής, με Γονείς, αλλά η Ακαδημαϊκή αυτοεκτίμηση ήταν σημαντικός παράγοντας στη διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης.

Σύμφωνα με τα ευρήματα της παρούσας έρευνας η εκπαιδευτική πολιτική ΔΡΑ.Σ.Ε φαίνεται να επηρεάζει εν μέρει τον πολιτισμικό προσανατολισμό και τις διομαδικές σχέσεις των μεταναστών και των γηγενών μαθητών με αποτέλεσμα να μην επιφέρει τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα για κοινωνική συνοχή. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι ο προσανατολισμός των γηγενών μαθητών προς τον πολιτισμό των χωρών των μεταναστευτικών ομάδων παρουσιάζει στατιστικά σημαντική διαφορά στα σχολεία ΔΡΑ.Σ.Ε από τα σχολεία ΜΗ ΔΡΑ.Σ.Ε με σαφώς μεγαλύτερο προσανατολισμό να παρατηρείται στα σχολεία ΔΡΑ.Σ.Ε. Το αντίστοιχο όμως δεν ισχύει για τους μετανάστες αφού ο προσανατολισμός τους στην χώρα υποδοχής δεν επηρεάζεται από τη συγκεκριμένη εκπαιδευτική πολιτική καθώς ο προσανατολισμός τους στον κυπριακό πολιτισμό είναι σε χαμηλά επίπεδα τόσο στα σχολεία ΔΡΑ.Σ.Ε όσο και στα σχολεία ΜΗ ΔΡΑ.Σ.Ε. Επιπρόσθετα, οι μετανάστες μαθητές που φοιτούν σε σχολεία ΔΡΑ.Σ.Ε παρουσιάζουν μεγαλύτερη πολιτισμική εμπλοκή με τη χώρα καταγωγής τους παρά με τον κυπριακό πολιτισμό. Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με τα αποτελέσματα ερευνών της διεθνούς βιβλιογραφίας ότι η εθνοτική σύνθεση των γειτονιών επιδρά στις επιπολιτισμικές τάσεις των μειονοτήτων (Berry κ.σ., 2006. Breugelmans κ.σ., 2004. Kretschmer, 2020) αφού τα σχολεία ΔΡΑ.Σ.Ε βρίσκονται κυρίως σε μειονοτικές γειτονιές. Έρευνα των Kretschmer (2020) έδειξε ότι τα φαινόμενα της γειτνίασης αντικατροπτρίζουν έμμεσα την εθνοτική σύνθεση των γειτονικών σχολείων και η σχολική σύνθεση διαμορφώνει τις επιπολιτισμικές στάσεις. Τα τοπικά πλαίσια και ο τύπος κατοικίας επιδρούν και μπορεί να επηρεάσουν τις στάσεις των εφήβων της μειονότητας απέναντι στον επιπολιτισμό. Σύμφωνα με έρευνα των Berry κ.σ. (2006), οι έφηβοι της μειοψηφίας που αναφέρουν ότι έχουν πολλούς συμπολίτες γείτονες είναι πιο πιθανό να έχουν συμπεριφορές

διαχωρισμού. Ακόμη, οι Kretschmer (2020) αναφέρουν ότι η διαφορετική εθνοτική σύνθεση των γειτονιών μπορεί να επιφέρει αλλαγές στη συμπεριφορά και τον επιπολιτισμό των εφήβων μελών της μειονότητας. Σε περιοχές που συγκεντρώνεται μεγάλος αριθμός μειονοτικού πληθυσμού, τα μέλη της μειονότητας αλληλεπιδρούν λιγότερο συχνά με τα μέλη της πλειοψηφίας και η στάση τους απέναντι στην ομάδα της πλειοψηφίας και στην πολιτισμική προσαρμογή στην κουλτούρα της πλειοψηφίας δεν είναι επιθυμητή. Η σύνθεση των γειτονιών επηρεάζει λόγω αυξημένης επαφής εκτός ομάδας, αφού τα χαρακτηριστικά της γειτονιάς διαμορφώνουν έντονα τη σύνθεση των σχολείων, καθώς οι έφηβοι τείνουν να φοιτούν σε σχολεία κοντά στο σπίτι τους. Η εθνοτική σύνθεση της γειτονιάς έχει επιπτώσεις στις στάσεις επιπολιτισμού των παιδιών που ανήκουν στην μειονοτική ομάδα, ενώ για τα παιδιά που ανήκουν στην ομάδα της πλειοψηφίας δεν παρουσιάζουν καμιά επίπτωση. Επίσης, ο τρόπος συμπεριφοράς ενός ατόμου διαμορφώνεται από τους ανθρώπους εκείνους με τους οποίους είχε τη πιο συχνή επαφή και αλληλεπίδραση. Τα μέλη της πλειοψηφίας που κατοικούν σε περιοχές με υψηλή συγκέντρωση μειονοτικών πληθυσμών μπορεί να εξοικειωθούν περισσότερο με τα έθιμα και τους κανόνες των εθνικών μειονοτήτων. Τέλος, αν τα μέλη της μειονότητας αισθάνονται ότι απορρίπτονται από την κοινωνία υποδοχής, ενδέχεται να στραφούν προς τη δική τους εθνική καταγωγή.

Οι διομαδικές επαφές των μεταναστών με τους συμπατριώτες τους είναι στατιστικά υψηλότερες παρά με τους Κύπριους ανεξάρτητα από τον τύπο σχολείου στον οποίο φοιτούν. Η αλληλεπίδραση των μεταναστών με τους Κύπριους είναι στατιστικά υψηλότερη στα σχολεία ΔΡΑ.Σ.Ε ενώ η αλληλεπίδραση των Κύπριων με τα παιδιά με μεταναστευτική βιογραφία είναι στατιστικά υψηλότερη στα σχολεία ΜΗ ΔΡΑ.Σ.Ε. Η εκπαιδευτική πολιτική ΔΡΑ.Σ.Ε δεν επηρεάζει τη διαδικασία διαμόρφωσης της εθνικής ταυτότητας σε καμιά ομάδα μαθητών, ούτε στους μετανάστες ούτε στους γηγενείς.

Αποκαλύφθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές που αφορούν κάποιες από τις υπό μελέτη μεταβλητές και τη γενεά μετανάστευσης (α' γενεά – β' γενεά). Αρχικά τα ευρήματα έδειξαν ότι η γενεά μετανάστευσης επηρεάζει τον προσανατολισμό των μεταναστών μαθητών στη χώρα υποδοχής. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας έδειξαν ότι οι μετανάστες β' γενεάς προσανατολίζονται προς τη χώρα υποδοχής σε μεγαλύτερο βαθμό από ό,τι οι ομοεθνείς τους μετανάστες της α' γενεάς. Στη βιβλιογραφία υπάρχουν αρκετοί ερευνητές που έχουν καταλήξει στο πιο πάνω συμπέρασμα (Μόττη Στεφανίδη κ.σ., 2008. Suarez & Suarez 2001.). Στην παρούσα έρευνα οι διαφορές αυτές δεν συναρτώνται με την εθνοπολιτισμική ομάδα καταγωγής των μεταναστών. Αντίθετα, έρευνα στην Ελλάδα (Μόττη Στεφανίδη κ.σ., 2008) εντόπισε σημαντική διακύμανση του πολιτισμού των παιδιών πρώτης και δεύτερης γενεάς που οι διαφορές συναρτώνται με την ομάδα προέλευσής τους. Επίσης, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας έδειξαν ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά της γενεάς μετανάστευσης και των στρατηγικών επιπολιτισμού που υιοθετούν οι μαθητές με μεταναστευτική βιογραφία. Οι μετανάστες α' γενεάς δείχνουν μεγαλύτερη συχνότητα προτίμησης προς τη στρατηγική της Περιθωριοποίησης και της Ενσωμάτωσης συγκριτικά με τους μετανάστες της β' γενεάς. Οι μετανάστες β' γενεάς δείχνουν μεγαλύτερη συχνότητα προτίμησης προς τη στρατηγική της Ενσωμάτωσης και της Αφομοίωσης από τους μετανάστες της α' γενεάς. Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν και με έρευνα των Suarez και Suarez (2001). Τέλος τα επίπεδα αυτοεκτίμησης φάνηκε ότι δεν επηρεάζονται από τον παράγοντα γενεά.

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας έδειξαν ότι το φύλο δεν επηρεάζει την επιλογή της στρατηγικής επιπολιτισμού. Αυτό το εύρημα συμφωνεί με κάποιες έρευνες της διεθνούς βιβλιογραφίας (Hilario κ.σ., 2014. Kupper κ.σ., 2018) ενώ έρχεται σε αντίθεση με άλλες (Berry κ.σ., 2006. Klein κ.σ., 2020. Moti Stefanidi κ.σ., 2008) σύμφωνα με τις οποίες το φύλο επηρεάζει

τις επιπολιτισμικές στάσεις των μαθητών. Τέλος, δεν βρέθηκε να υπάρχουν στατιστικές διαφορές ανάμεσα στο Φύλο και στις ανεξάρτητες μεταβλητές Προσανατολισμό στη Χώρα Καταγωγής, Προσανατολισμός στη Χώρα Υποδοχής, Κοινωνική Προσαρμογή καθώς και στις Στρατηγικές Επιπολιτισμού. Ακόμη τα ευρήματα έδειξαν ότι το φύλο ήταν στατιστικά σημαντικός παράγοντας διαμόρφωσης του παράγοντα της αυτοεκτίμηση με γονείς με τα κορίτσια να παρουσιάζουν υψηλότερη αυτοεκτίμηση σε σχέση με τα αγόρια. Το εύρημα αυτό έρχεται σε αντίθεση με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών που εντόπισαν ότι τα κορίτσια έχουν χαμηλότερη αυτοεκτίμηση από τα αγόρια (Foon,1998).

Στη βάση των αποτελεσμάτων της έρευνας αυτής μπορεί να εικαστεί ότι η ένταξη των μεταναστών μαθητών στο κοινωνικό μας περιβάλλον έχει πολύ μικρό βαθμό επιτυχίας και η διαδικασία επιπολιτισμού τους στη χώρα μας είναι προβληματική. Η προοπτική εμφάνισης δυσλειτουργικών καταστάσεων ανάμεσα στους γηγενείς και τους μετανάστες στο μέλλον είναι πολύ πιθανή. Αναμένεται ότι τα πιο πάνω πορίσματα θα προβληματίσουν τους φορείς εκπαιδευτικής πολιτικής και πρακτικής στην Κύπρο ως προς την αναγκαιότητα αναδόμησης τους τρόπου διαχείρισης των μεταναστευτικών ομάδων στη βάση της ρήσης του Τερέντιου « **Τίποτα το ανθρώπινο δε μας είναι ξένο** ».

10.1 Πρακτικές προεκτάσεις των αποτελεσμάτων

Τα αποτελέσματα της έρευνας τονίζουν στην ανάγκη για εφαρμογή προγραμμάτων ψυχολογικής συμβουλευτικής παρέμβασης σε μαθητές, γονείς και εκπαιδευτικούς με στόχο την αποδοχή της διαφορετικότητας και την ανάπτυξη φιλικών διομαδικών σχέσεων μεταξύ των μεταναστών και των γηγενών. Προηγούμενες έρευνες έδειξαν ότι η επιτυχής ένταξη των μεταναστών ωφελεί τόσο τους μετανάστες όσο και τις κοινωνίες υποδοχής (Martinity κ.σ., 2020).

Υπάρχει η ανάγκη για μεγαλύτερη πολιτισμική και κοινωνική εμπλοκή των μεταναστών και των γηγενών μαθητών. Είναι απαραίτητο να σχεδιαστούν και να εφαρμοστούν προγράμματα κοινωνικών και εκπαιδευτικών παρεμβάσεων που να στοχεύουν στην βελτίωση της διομαδικής επαφής μεταναστών και γηγενών και την ανάπτυξη της πολιτισμικής ενσυναίσθησης. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσα από τη δυνατότητα ουσιαστικής γνωριμίας και συνεργασίας ώστε τα μέλη και των δύο ομάδων να έχουν ισότιμες θέσεις και να παρέχεται θεσμική και κοινωνική υποστήριξη.

Τα προγράμματα θα απευθύνονται στο σύνολο της σχολικής κοινότητας (μαθητές, εκπαιδευτικούς, γονείς, βοηθητικό προσωπικό) για μετανάστες και γηγενείς και θα στοχεύουν στη βελτίωση των σχέσεων τους και στην καλλιέργεια της διαπολιτισμικότητας. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στοχεύει καλοπροαίρετα στην ανάδειξη, στήριξη και κατανόηση των «διαφορετικών» πολιτισμών χωρίς να αγνοεί τη σημασία της «πολιτισμικής ιδιαιτερότητας» ως βάσης του κοινωνικού-πολιτισμικού αυτοπροσδιορισμού των μεταναστευτικών ομάδων. (Unesco, 2002, 74-76). Σε αυτό το πλαίσιο το σχολείο οφείλει να προσφέρει σε όλους τους μαθητές τις δεξιότητες, τις στάσεις και τις γνώσεις που χρειάζονται για να δραστηριοποιούνται μέσα στον κυρίαρχο εθνικό πολιτισμό αλλά και σε άλλους εθνικούς πολιτισμούς. Αυτό θα οδηγήσει στο σεβασμό και στο μετριασμό των οδυνηρών συναισθημάτων που ενδεχομένως να βιώνουν τα παιδιά λόγω των μοναδικά φυλετικών και πολιτισμικών χαρακτηριστικών τους. Εν τέλει η εφαρμογή όλων των πιο πάνω θα οδηγήσει στην ανάδυση μιας ομάδας, η οποία θα αποτελείται από τους γηγενείς και τους μετανάστες, στην οποία θα υπάρχει συνοχή και θα διαπραγματεύεται αμοιβαία και με δημοκρατικό τρόπο όλες τις κοινές αξίες και αναπαραστάσεις.

Μέσα σε κάθε σχολική μονάδα είναι αναγκαίο να υπάρχει πολυπολιτισμική σχολική συμβουλευτική που θα ασχολείται με την ανάπτυξη των παιδιών μεταναστών και γηγενών μέσα στο σχολικό περιβάλλον. Η πολυπολιτισμική συμβουλευτική προϋποθέτει ότι ο σύμβουλος θα

είναι γνώστης της ιστορίας, του πολιτισμού και των χαρακτηριστικών γνωρισμάτων της πολιτισμικής ομάδας των μεταναστών που αποτελούν τους συμβουλευόμενους του. Έτσι θα μπορεί να κατανοεί, να επεξεργάζεται και να μεταφέρει στους συμβουλευόμενους του τα ζητήματα και τις εμπειρίες τους από το δικό τους εθνοπολιτισμικό πλαίσιο αναφοράς αποφεύγοντας να μεροληπτεί βάσει των πολιτισμικών του αρχών εις βάρος της θεραπευτικής διαδικασίας (Μαλικιώση, 2008). Σύμφωνα με τον Αργυρίδη (2020) ο ρόλος των σχολικών συμβούλων είναι η ευαισθητοποίηση του/ης ίδιου/ας του/ης συμβούλου για τις δικές του προσωπικές πεποιθήσεις και στάσεις, η κατανόηση της κοσμοαντίληψης ενός/μιας πολιτισμικά διαφορετικού/ης συμβουλευόμενου/ης και η δημιουργία και επιλογή στρατηγικών και τεχνικών που να είναι πολιτισμικά κατάλληλες για τον/ην συμβουλευόμενο/η.

Ένα από τα ευρήματα της παρούσας έρευνας ήταν ότι οι μαθητές με μεταναστευτική βιογραφία παρουσιάζουν χαμηλή αυτοεκτίμηση σε σχέση με τους γηγενείς. Χρειάζεται να υπάρχει στα δημοτικά σχολεία της Κύπρου ένας σύμβουλος καταρτισμένος σε διαπολιτισμικά θέματα και με δεξιότητες σε διαπολιτισμικά θέματα ο οποίος θα διαχειρίζεται δυσκολίες που ενδεχομένως να προκύπτουν όπως προβλήματα διομαδικών σχέσεων, το αίσθημα των μεταναστών ότι δεν ανήκουν στη χώρα υποδοχής, τη χαμηλή αυτοεκτίμηση των παιδιών λόγω καταγωγής. Επίσης, η ήδη υπάρχουσα έρευνα στα σχολεία δείχνει ότι οι Ελληνοκύπριοι εκπαιδευτικοί δεν είναι προετοιμασμένοι να αντιμετωπίσουν την πρόκληση της διαπολιτισμικής εκπαίδευση (Paramichael, 2008; Zembylas κ.σ., 2011). Ο διαπολιτισμικός σχολικός σύμβουλος θα αποτελέσει στις σχολικές μονάδες τον πυρήνα επιμόρφωσης και κατάρτισης των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικότητας. Ο απώτερος στόχος είναι η δημιουργία διαπολιτισμικών εκπαιδευτικών οι οποίοι μπορεί να συμβάλουν στη δημιουργία παιδαγωγικών συναντήσεων που να ενισχύουν την αλληλεγγύη και να προάγουν τις πανανθρώπινες αξίες μεταξύ των γηγενών παιδιών και εφήβων

και των μεταναστών. Σύμφωνα με τον Gilroy (2004), όταν ζούμε σε μια κοινωνία πολυπολιτισμική είναι απαραίτητο να προωθήσουμε προοπτικές προβληματισμού στις πεποιθήσεις και τις πράξεις μας. Από τα ευρήματα της έρευνας του Ζεμπύλα (2012) σε Κύπριους μαθητές, προκύπτει η σημασία της παιδαγωγικής προσοχής στη συναισθηματική αμφιθυμία των παιδιών απέναντι στους μετανάστες και η προσφορά ευκαιριών στα παιδιά για κριτική σκέψη και προβληματισμό σχετικά με τις πεποιθήσεις και τις ενέργειές τους.

Οι σχολικές συμβουλευτικές υπηρεσίες μπορεί να εντοπίζουν τα παιδιά με χαμηλή αυτοεκτίμηση και να τους συμβουλεύουν με απώτερο σκοπό να ενισχύσουν την αυτοεκτίμησή τους. Είναι αναγκαίο να σχεδιαστούν αποτελεσματικά παρεμβατικά προγράμματα που θα εξετάζουν τους παράγοντες κινδύνου και θα δημιουργούν συνδέσεις μεταξύ των οικογενειών των μεταναστών και της σχολικής κοινότητας ώστε οι γονείς των μεταναστών μαθητών να συμμετέχουν στο σχολείο όπως οι γονείς των γηγενών μαθητών. Η Λιοναράκη κ.σ. (2001) βασιζόμενη σε μέχρι τώρα έρευνες αναφέρει τους γονείς, τον εκπαιδευτικό αλλά και τη συνεργασία εκπαιδευτικών και γονέων ως ενισχυτικό παράγοντα για την μαθησιακή εξέλιξη των παιδιών.

Προτείνεται η συμβουλευτική οικογενειών (ατομική και ομαδική) να εντατικοποιηθεί, ώστε να αναδειχθεί ο ρόλος του σχολείου, να κατανοηθεί η σημασία της εκπαίδευσης και να υποστηριχθεί από την οικογενειακή δομή. Ακόμη να υπάρχει στο σχολείο ή σε δίκτυο σχολείων διαμεσολαβητής ή διερμηνέας για να καλλιεργηθεί η σχέση εκπαιδευτικού – μαθητή ή οικογένειας και να διευκολυνθεί η εκπαιδευτική διαδικασία και η συνεννόηση μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητή ή οικογένειας. Αυτό συμφωνεί με τους Leroy κ.σ. (2000) που αναφέρουν ότι τα παιδιά από 10-14 ετών αντιμετωπίζουν προβλήματα που σχετίζονται με την ηλικία και τον πολιτισμό που απαιτούν πολυπολιτισμική συμβουλευτική. Με αυτό τον τρόπο τα όποια προβλήματα

προκύπτουν και σχετίζονται συνήθως με διαφορετικές αντιλήψεις μεταξύ των πολιτισμών, με τους ρόλους του φύλου, με τις προσδοκίες μάθησης θα αντιμετωπίζονται έγκαιρα και μεθοδευμένα ώστε να επηρεάζεται θετικά η όλη εκπαιδευτική διαδικασία.

Στα σχολεία που έχουν έντονη πολιτισμική ετερογένεια και φοιτά πολύ μεγάλος αριθμός μεταναστών εφαρμόζεται η εκπαιδευτική πολιτική ΔΡΑ.Σ.Ε. Σε κάποια από αυτά τα σχολεία ΔΡΑ.Σ.Ε έχει συσσωρευθεί ένα μεγάλος αριθμός μεταναστών μαθητών και ένας πολύ μικρός αριθμός γηγενών. Αυτό είναι το αποτέλεσμα της δημιουργίας των μειονοτικών γειτονιών που συναντά κανείς σε όλες τις πόλεις της Κύπρου και του φαινομένου που παρατηρείται οι Κύπριοι γονείς να μετακινούν τα παιδιά τους από τα σχολεία με υψηλό αριθμό μεταναστών, αφού ουσιαστικά αμφισβητούν την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης στα συγκεκριμένα σχολεία. Το αποτέλεσμα είναι να προκύπτει μια σύνθεση των σχολείων που μάλλον δεν βοηθά στην κοινωνική προσαρμογή ούτε των μεταναστών ούτε των γηγενών μαθητών. Οι επιπολιτισμικές στάσεις δεν υπάρχουν ούτε σχηματίζονται σε ένα κενό περιβάλλον αλλά προκύπτουν μέσα στο κοινωνικό πλαίσιο. Το σχολείο πρέπει να αποτελεί χώρο συνάντησης των ατόμων με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο και πρέπει να συμβάλλει στην αποδοχή της ετερότητας και να εξαλείψει ξενοφοβικές συμπεριφορές. Αυτό δημιουργεί την ανάγκη όσο το δυνατόν μιας καλύτερης αριθμητικής κατανομής των μεταναστών και γηγενών μαθητών στα σχολεία, τη δημιουργία πολυπολιτισμικών σχολείων, όπου γηγενείς και μετανάστες μαθητών θα έχουν την ευκαιρία για πολιτισμική αλληλεπίδραση και ουσιαστική συνύπαρξη χωρίς να υπάρχει σε τόσο έντονο βαθμό ομάδα πλειοψηφίας. Προτείνεται μακροπρόθεσμος σχεδιασμός του τρόπου κατανομής των μεταναστών στις σχολικές μονάδες με απώτερο σκοπό την αποφυγή σχηματισμού μειονοτικών σχολείων.

Είναι αναγκαίο να εφαρμοστούν προγράμματα που να ενθαρρύνουν τη συνεργασία και την αλληλεπίδραση των μαθητών. Τα προγράμματα αυτά πρέπει να προσαρμοστούν στα σημερινά δεδομένα με γνώμονα τον σεβασμό και την προστασία όλων των πολιτισμικών ταυτοτήτων. Όταν τόσο η κοινωνία υποδοχής όσο και η μεταναστευτική ομάδα δεν υιοθετούν προσανατολισμούς ένταξης, αναδεικνύεται ένας προβληματισμός αναφορικά με την συμπληρωματικότητα και την ποιότητα της διομαδικής επαφής (Brown & Zagefka, 2011). Είναι απαραίτητο τα παιδιά μεταναστευτικής καταγωγής να αισθάνονται αποδοχή, ότι χώρα και ο πολιτισμός που φέρουν από την οικογένειά τους στη νέα τους πατρίδα και οι γηγενείς, οι Κύπριοι να αισθάνονται ότι τα παιδιά με μεταναστευτική βιογραφία δεν αποτελούν απειλή και να τα αποδεχτούν ως μέλη της κοινωνίας. Η εκπαίδευση των μεταναστών πρέπει να υποστηρίζει την εμπλοκή τους με τον κυπριακό πολιτισμό όσο και με τον πολιτισμό της χώρας Καταγωγής τους, γι' αυτό πρέπει να δοθεί έμφαση στη δημιουργία των απαραίτητων συνθηκών που να προωθούν την καλλιέργεια διαπολιτισμικών δεξιοτήτων τόσο στους μετανάστες όσο και στους γηγενείς μαθητές δημιουργώντας συνθήκες για θετική διομαδική επαφή.

Όπως διαφαίνεται από την παρούσα έρευνα το εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου πρέπει να οργανώσει την διαπολιτισμική εκπαίδευση σε νέες βάσεις. Αυτό θα μπορούσε να γίνει μέσα από την προώθηση μιας σχετικής σχολικής αυτονομίας και την εγκατάλειψη του υπερσυγκεντρωτικού χαρακτήρα που επικρατεί σήμερα. Η κάθε σχολική μονάδα να έχει την αυτονομία να εφαρμόζει προγράμματα που προκύπτουν από τις ιδιαιτερότητες και τις ανάγκες της αλλά όμως να συμφωνούν με τις βασικές αρχές του ΥΠΑΝ. Τα σχολεία να μπορούν να έχουν τροποποιημένο αναλυτικό πρόγραμμα με σκοπό αυτό να εφαρμόζεται για τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών τους. Επίσης, είναι απαραίτητο να εφαρμοστεί σε θεσμικό πλαίσιο η διδασκαλία των μητρικών γλωσσών των μαθητών με μεταναστευτική βιογραφία. Σύμφωνα με τον

Τριμικλινιώτη (2001) το εκπαιδευτικό σύστημα πρέπει να επιτρέψει την ανάπτυξη διαπολιτισμικών πρωτοβουλιών στο επίπεδο του σχολείου. Επίσης, προτείνεται να αναπτυχθούν και να εφαρμοστούν ευέλικτα αναλυτικά προγράμματα που να βασίζονται στις πραγματικές ανάγκες της κάθε σχολικής μονάδας και το περιεχόμενό τους να στηρίζεται στο πολυπολιτισμικό πλαίσιο διδασκαλίας και στη δίγλωσση εκπαίδευση. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί προτείνεται να καταρτιστούν για τη διδασκαλία στις επιμέρους γλώσσες των μεταναστών. Επίσης, είναι αυτοί που φέρουν στην τάξη τις πολιτισμικές τους αντιλήψεις, τις προδοκίες και τις προκαταλήψεις γι' αυτό είναι αναγκαίο να δημιουργήσουν θετικές σχέσεις με όλους τους μαθητές και αποδεχτούν τις πολιτισμικές τους ταυτότητες. Η αρνητική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στους μετανάστες μαθητές, βασισμένη στα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις, εντείνει την αρνητική στάση και των γηγενών μαθητών και των οικογενειών τους (Γεραρής, 2011).

Σύμφωνα με τον Mogli κ.σ. (2020), οι εκπαιδευτικοί είναι αυτοί που έχουν το ρόλο-κλειδί για να βοηθήσουν τους μαθητές να προσαρμοστούν στην τάξη και στη κοινωνία γενικότερα. Όλοι οι άνθρωποι που στελεχώνουν το εκπαιδευτικό σύστημα χρήζουν μιας αποτελεσματικής και σύγχρονης επιμόρφωσης. Η συνεχής επιμόρφωση ενισχύει τη θετική αντίληψη για τους μετανάστες και μετασχηματίζει τις πρότερες γνώσεις και τις όποιες αρνητικές αντιλήψεις. Οι εκπαιδευτικοί που δεν έχουν καταρτιστεί σωστά συχνά παρερμηνεύουν τις προσπάθειες των παιδιών και των οικογενειών τους να προσαρμοστούν στο νέο περιβάλλον και οι μαθητές επιβαρύνονται με ένα επιπλέον φορτίο να ξεπεράσουν αυτές τις αρνητικές στάσεις (Mogli κ.σ., 2020). Ο Slavin (1995) παρουσίασε μια σειρά αποτελεσματικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων για το σχολικό πλαίσιο και οι Wagner κ.σ. (2011) επικεντρώθηκαν στις δυνατότητες των εκπαιδευτικών να αλλάξουν τις στάσεις των μαθητών.

Μέσα από την παρούσα μελέτη διατυπώνονται προτάσεις που έχουν στόχο να βελτιώσουν τις σχέσεις και τη συνοχή ανάμεσα σε πολιτισμικές κοινωνίες διαφορετικών εθνικών ομάδων. Οι προτάσεις εστιάζονται σε παρεμβάσεις και καινοτομίες που να αναδεικνύουν νέες κοινωνικές αξίες που υπερασπίζονται την ανοχή και τη διομαδική αλληλεπίδραση και να εμπλέκονται με αιτιώδη σχέση μεταξύ των διεργασιών επιπολιτισμοποίησης και τη διαμόρφωση της εθνικής ταυτότητας. Για την σωστή εφαρμογή των παρεμβάσεων χρειάζεται μια πολιτική αλλαγή στον αυτοπροσδιορισμό του έθνους και μια τέτοια αλλαγή συνήθως επέρχεται με αργούς ρυθμούς. Για την ευημερία της κυπριακής κοινωνίας πρέπει όλα τα παιδιά ανεξάρτητα από το πολιτισμικό τους υπόβαθρο να αποκτήσουν την ικανότητα να αλληλεπιδρούν και να συνομιλούν μεταξύ τους με σεβασμό. Είναι αναγκαίο, να γίνουν εκστρατείες ενημέρωσης προς τους γηγενείς με σκοπό να αναδειχθεί η συνεισφορά των μεταναστών και να προωθηθεί η αποδοχή τους.

10.2 Η αξία και οι περιορισμοί της έρευνας

Η έρευνα για τον επιπολιτισμό μέχρι τώρα έχει επικεντρωθεί στη συντριπτική πλειονότητα σε εφήβους και ενήλικες μετανάστες, ενώ η έρευνα για τους μετανάστες μαθητές που βρίσκονται στο στάδιο της προεφηβείας (11-12 ετών) είναι πολύ μικρή. Ενώ έχουν γίνει αρκετές έρευνες στο χώρο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που διερευνούν τις απόψεις των εκπαιδευτικών σε θέματα κοινωνικής ένταξης των μεταναστών δεν υπάρχουν αρκετές έρευνες που να διερευνούν τις στάσεις των ίδιων των μαθητών, μεταναστών και γηγενών. Στη διεθνή βιβλιογραφία έχουν διερευνηθεί πολύ λιγότερο οι συναισθηματικές εμπειρίες των γηγενών παιδιών και των εφήβων από τους μετανάστες (Ζεμπύλας, 2012). Στην κυπριακή βιβλιογραφία δεν έχουν εντοπιστεί έρευνες που να διερευνούν στοχευμένα τις αντιλήψεις των παιδιών της συγκεκριμένης ηλικίας (προεφηβεία) και

δεν έχει εντοπιστεί άλλη έρευνα που να διερευνά παράλληλα τις στάσεις των γηγενών και των μεταναστών μαθητών. Σύμφωνα με τον Ζεμπύλα κ.σ. (2011), στην Κύπρο υπάρχει έλλειψη επιστημονικής έρευνας που να διερευνά τις απόψεις των Ελληνοκύπριων- γηγενών για τους μετανάστες και το φαινόμενο της μετανάστευσης στην Κύπρο είναι ένα πολύπλοκο θέμα που χρήζει μελέτης λόγω του άλυτου πολιτικού ζητήματος και της παράνομης κατοχής που υπάρχει στο νησί και διαφοροποιεί τον τρόπο που οι γηγενείς αντιμετωπίζουν τους μετανάστες. Η εγκατάσταση των μεταναστών θεωρείται ότι εγκυμονεί τον κίνδυνο αλλοίωσης του δημογραφικού χαρακτήρα του νησιού σε συνάρτηση με τις εθνικές διαφορές που υπάρχουν στο νησί. Η μεταναστευτική πολιτική που εφαρμόζεται στο νησί είναι περιορισμένη και έχει ως στόχο να προστατεύσει τον ιστό του έθνους ο οποίος ήδη απειλείται από τους Βόρειους κατακτητές (Ζεμπύλας, 2012). Η ανάλυση και η κατανόηση των στάσεων και αντιλήψεων των γηγενών και μεταναστών μαθητών θα βοηθήσει στη δημιουργία εκπαιδευτικών πολιτικών και πρακτικών που διευκολύνουν τον επιπολιτισμό των μεταναστών στην Κύπρο.

Ένας από τους στόχους της παρούσας έρευνας είναι να ανταποκριθεί στο τοπικό πλαίσιο της Κύπρου στην έλλειψη επιστημονικής έρευνας σε γηγενείς και μετανάστες μαθητές προεφηβικής ηλικίας και στην ανάγκη για διεξαγωγή τέτοιων επιστημονικών ερευνών λόγω των αυξανόμενων μεταναστευτικών ροών στο νησί. Σχεδιάστηκε μια έρευνα με τη χρήση σταθμισμένων επιστημονικών εργαλείων για να αξιολογηθούν οι στάσεις τόσο των γηγενών όσο και των μεταναστών μαθητών αφού η νευραλγική γεωγραφική θέση της Κύπρου, λόγω της εγγύτητας της με τη Μέση Ανατολή και την Αφρική, προσελκύει ολοένα και αυξανόμενο αριθμό μεταναστών.

Επίσης, σε διεθνές επίπεδο επιδιώκει να προσφέρει στην έλλειψη επιστημονικών ερευνών που να αναφέρονται στοχευμένα στη συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα της προεφηβείας.

Επιπρόσθετα, είναι σημαντική για κοινωνίες όπου τα ζητήματα της μετανάστευσης μπλέκονται με εθνικές συγκρούσεις και οδηγούν στην εφαρμογή ενός μονοπολιτισμικού συστήματος σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία. Σε κοινωνίες με πολιτικά ζητήματα και συγκρούσεις οι αντιλήψεις των παιδιών σε θέματα μετανάστευσης είναι πολύ σημαντικές.

Η ηλικία των 11- 12 ετών θεωρείται ότι είναι πολύ καθοριστική για την ζωή του ανθρώπου, αφού αποτελεί το κατώφλι πριν την εφηβεία και την μετέπειτα ενήλικη ζωή του. Τα παιδιά αυτής της ηλικίας αρχίζουν να διαφοροποιούνται, να αναζητούν τη δική του ταυτότητα και να βλέπουν τις ανθρώπινες σχέσεις με διαφορετικό τρόπο. Αρχίζουν να καλλιεργούν ένα νέο είδος φιλίας που αντικατοπτρίζει την αναδυόμενη ανάγκη τους για διαπροσωπική επαφή με συνομήλικους (Sullivan, 1968). Πολλοί προέφηβοι συχνά αρχίζουν να αμφισβητούν τις οικογενειακές τους αξίες ζωής και επίσης να αρχίσουν να σχηματίζουν απόψεις πάνω σε θέματα όπως η πολιτική, η θρησκεία, η σεξουαλικότητα και οι ρόλοι των φύλων. Ακόμη, αποκτούν μια μεγαλύτερη αίσθηση ανεξαρτησίας, περισσότερες ευθύνες, καθώς και αυξημένη αίσθηση της εικόνας του εαυτού τους και της ταυτότητάς τους (Shure & Israeloff, 2001). Σύμφωνα με την Klein (1991) η προεφηβεία είναι «το πιο λογικό στάδιο ανάπτυξης και το παιδί είναι πολύ λιγότερο συναισθηματικό πλέον». Η βιβλιογραφία έδειξε ότι από νεαρή ηλικία, τα παιδιά αναλαμβάνουν ενεργούς ρόλους στην σκέψη και αντίληψη μεγάλων κοινωνικών ζητημάτων (Van Ausdale και Feagin, 2001). Τα παιδιά μαθαίνουν για το διαφορετικό προσδιορισμό της θέσης και της ταυτότητας από μικρή ηλικία (Connolly, 2001; Troyna and Hatcher, 1992) και για τους πιο πάνω λόγους είναι σημαντικό να μελετήσουμε τις αντιλήψεις των παιδιών για το θέμα της μετανάστευσης αφού είναι ένα ζήτημα που επηρεάζει την καθημερινότητά τους. Η Τρυφωνίδου-Θεοδοσίου (2013) τονίζει ότι η προεφηβεία είναι ένα πολύ σημαντικό εξελικτικό στάδιο και είναι αναγκαίο να γίνουν έρευνες στην Κύπρο για το πώς επηρεάζει αυτή η εξελικτική φάση την ίδια

την ανάπτυξη των παιδιών κοινωνικά υπό το πρίσμα της πολυπολιτισμικότητας, της οικονομικής κρίσης και της εθνοπολιτισμικής ταυτότητας αλλά και άλλων παραγόντων.

Είναι γενικά παραδεκτό, ότι οι επιπολιτισμικές στάσεις των μεταναστών και η κοινωνική προσαρμογή τους είναι διαφορετικές σε κάθε χώρα αφού εξαρτώνται και από την πολιτική που εφαρμόζει η εκάστοτε χώρα υποδοχής για τους μετανάστες της. Επίσης, είναι φανερό ότι οι κυβερνήσεις διαφέρουν ως προς τον βαθμό πολιτισμικής διαφορετικότητας που είναι έτοιμες να αποδεχθούν (Liu κ.σ., 2018). Η παρούσα έρευνα είναι σημαντική, επειδή βοηθά να εξηγήσουμε τον τρόπο με τον οποίο η έκθεση των προεφήβων μεταναστών στο κυπριακό κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον μπορεί να προκαλεί αλλαγές στην αυτοεκτίμηση του ατόμου και αναμένεται να συμβάλει στην παραγωγή γνώσης ως προς τη διαμόρφωση της εθνικής ταυτότητας και της αυτοεκτίμησης σε ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον.

Στην Κύπρο, τα τελευταία χρόνια, τα παιδιά με μεταναστευτική βιογραφία αποτελούν ένα σημαντικό μέρος των σχολικών μονάδων και οφείλουμε να διαμορφώσουμε προσδοκίες για τον επιπολιτισμό τους και την όσο το δυνατόν καλύτερη προσαρμογή τους στα σχολεία μας. Δεν έχει πραγματοποιηθεί άλλη έρευνα στην Κύπρο που να διερευνεί τις επιπολιτισμικές στάσεις και την κοινωνική προσαρμογή των μεταναστών μαθητών. Η διερεύνηση και η συγκριτική εξέταση παραγόντων όπως οι επιπολιτισμικές διεργασίες, η αυτοεκτίμηση και η διαμόρφωση της εθνικής ταυτότητας μεταξύ Κυπρίων και μεταναστών μαθητών, μπορεί να συνεισφέρει στην αποτύπωση της πραγματικής κατάστασης που επικρατεί στο πολυπολιτισμικό δημόσιο κυπριακό σχολείο.

Η παρούσα έρευνα διερευνά την ομάδα των μεταναστών μαθητών και παράλληλα την ομάδα των γηγενών μαθητών. Είναι σημαντικό να διερευνώνται και δύο ομάδες μετανάστες και γηγενείς αφού τόσο η ομάδα των μεταναστών όσο και των γηγενών αναπόφευκτα υφίστανται

ψυχολογική και κοινωνικοπολιτισμική προσαρμογή λόγω της συνύπαρξής τους και των σημαντικών πολιτισμικών διαφορών τους. Ένα μέρος της παρούσας έρευνας εστίασε στην κοινωνική προσαρμογή και τις διομαδικές επαφές μεταναστών και γηγενών, επειδή η διομαδική επαφή και οι διαπολιτισμικές φιλίες μπορούν να διευκολύνουν τη διαπολιτισμική προσαρμογή των μεταναστών (Liu κ.α., 2018). Σύμφωνα με τους Kosic κ.α. (2005 όπως αναφέρεται στο Liu κ.σ., 2018) οι στάσεις του ντόπιου πληθυσμού ενδέχεται να ασκήσουν ισχυρή επιρροή στον τρόπο που οι μετανάστες βιώνουν τον επιπολιτισμό τους αφού οι γηγενείς αναπτύσσουν στάσεις έναντι του επιπολιτισμού των μεταναστών. Ο Liu κ.σ. (2018) αναφέρουν ότι όταν οι άνθρωποι αισθάνονται ότι η πολιτισμική τους ταυτότητα απειλείται απορρίπτουν τους άλλους και αυτό διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην οικοδόμηση μιας πραγματικά πολυπολιτισμικής κοινωνίας. Η μελέτη του επιπολιτισμού και η προσαρμογή στην κοινωνία εστιάστηκε κυρίως στις στάσεις των μεταναστών. Ένας περιορισμένος αριθμός ερευνών επικεντρώθηκε στο γεγονός ότι ο τρόπος συμπεριφοράς της ομάδας πλειοψηφίας σχετικά με τη συμπερίληψη των μεταναστών και των απογόνων τους στην ευρύτερη κοινωνία, μπορεί να επηρεάζει την κοινωνική προσαρμογή των μειονοτικών ομάδων (António & Monteiro, 2015). Σύμφωνα με διάφορους ερευνητές του επιπολιτισμού η διπλή ταυτότητα και το συναίσθημα ότι ανήκεις και στους δύο πολιτισμούς βοηθά τους μετανάστες να αντιμετωπίσουν την ψυχολογική αγωνία της μετανάστευσης και τη διαδικασία ενσωμάτωσης (Berry κ.σ., 2006. Nguyen & Benet-Martínez, 2013).

Η συγκεκριμένη έρευνα παρουσιάζει κάποιους περιορισμούς αναφορικά με τη γενίκευση των ευρημάτων της. Ένας περιορισμός που συναντά κανείς σε πολλές μελέτες, ήταν η επιλογή τους δείγματος. Ακολουθήθηκε λόγω των συνθηκών της πανδημίας, μια βολική δειγματοληψία συνεπώς το δείγμα μελέτης δεν ήταν εντελώς συμπτωματικό. Παρόλα αυτά, η γενίκευση των ευρημάτων γίνεται σε πληθυσμό που παρουσιάζει τα αντίστοιχα χαρακτηριστικά του δείγματος.

Άλλος περιορισμός ήταν η καλή γνώση της ελληνικής γλώσσας από τους μετανάστες μαθητές. Αυτό συνέβηκε ειδικότερα στους μετανάστες α' γενεάς που η γνώση της ελληνικής γλώσσας τους ήταν πρόσφατη και περιορισμένη και είχε σαν αποτέλεσμα κάποια παιδιά να εξαιρεθούν από την έρευνα. Ειδικότερα στην κλίμακα Εθνικής Ταυτότητας υπήρχε λεξιλόγιο το οποίο δυσκόλεψε τα παιδιά και χρειάστηκε να δοθούν αρκετές επεξηγήσεις σύμφωνα με τους συντονιστές χορήγησης σε κάθε σχολική μονάδα. Τέλος, όσον αφορά τους μετανάστες μαθητές υπήρχε τόση μεγάλη γλωσσική ποικιλομορφία που καθιστούσε αδύνατη τη μετάφραση και χορήγηση των ερωτηματολογίων στη γλώσσα των μεταναστών που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα.

Ένα άλλος σημαντικός περιορισμός ήταν ο μικρός αριθμός των μεταναστών μαθητών που φοιτούν σε σχολεία ΜΗ ΔΡΑ.Σ.Ε και ο μικρός αριθμός των γηγενών που φοιτούν σε σχολεία ΔΡΑ.Σ.Ε. Οι μικρές αποστάσεις που υπάρχουν στην Κύπρο δίνουν στους γονείς, κυρίως στους Κύπριους, τη δυνατότητα επιλογής για το σχολείο που θα φοιτήσει το παιδί τους και αρκετές φορές βρίσκεται εκτός της εκπαιδευτικής τους περιφέρειας. Το γεγονός αυτό δημιούργησε μια κατάσταση όπου η κατανομή των μεταναστών και γηγενών μαθητών δεν είναι ισάριθμη στα σχολεία και αυτό οδήγησε σε προβλήματα στην εξαγωγή συγκριτικών αποτελεσμάτων για τους μετανάστες μαθητές που φοιτούν σε σχολεία ΔΡΑ.Σ.Ε και ΜΗ ΔΡΑ.Σ.Ε της ίδια εθνοπολιτισμικής καταγωγής. Υπάρχουν εθνοπολιτισμικές ομάδες μεταναστών που επιλέγουν να ζουν σε μειονοτικές γειτονιές με αποτέλεσμα ένας πολύ μικρός αριθμός μαθητών αυτών των ομάδων να φοιτούν σε σχολείο ΜΗ ΔΡΑ.Σ.Ε. Η μόνη εθνική ομάδα μεταναστών που στο σύνολο τους οι μαθητές φοιτούν ισάριθμα σε σχολεία ΔΡΑ.Σ.Ε και ΜΗ ΔΡΑ.Σ.Ε ήταν οι μαθητές με καταγωγή τη Συρία. Τέλος, σημαντικός περιορισμός στην παρούσα έρευνα αποτελεί το γεγονός ότι δεν έγινε ποιοτική έρευνα, αλλά η συλλογή των δεδομένων έγινε αποκλειστικά με ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς.

10.3 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Το δείγμα της παρούσας έρευνας δεν ήταν στοχευμένο σε μετανάστες μαθητές συγκεκριμένων εθνικών ομάδων, αλλά ερευνήθηκαν οι μετανάστες μαθητές στο σύνολο τους, όπως τους συναντούμε στο γενικότερο μαθητικό πληθυσμό. Προτείνεται λοιπόν μια έρευνα που το δείγμα των μαθητών να αποτελείται μόνο από στοχευμένες μεταναστευτικές ομάδες για καλύτερη γενίκευση των αποτελεσμάτων για την κάθε εθνοπολιτισμική ομάδα μεταναστών. Προτείνεται να δημιουργηθούν ομάδες εστίασης με συμμετέχοντες από συγκεκριμένες εθνοπολιτισμικές ομάδες και να δοθεί έμφαση στις σχέσεις μεταξύ των διαφορετικών ομάδων, στις αλληλεπιδράσεις και στην αμοιβαία επιρροή.

Από τη συνύπαρξη των γηγενών και των μεταναστών μαθητών στο δημόσιο κυπριακό σχολείο προκύπτει ότι οι διομαδικές τους σχέσεις και η αλληλεπίδραση τους δεν είναι σε ικανοποιητικό βαθμό. Θα μπορούσε να γίνει μια έρευνα για να ανιχνεύσει και να μετρήσει το βαθμό και την ένταση των στερεοτυπικών αντιλήψεων που εμφανίζονται στο χώρο του σχολείου τόσο από τους γηγενείς προς τους μετανάστες όσο και από τους μετανάστες προς τους γηγενείς.

Επίσης, ο επιπολιτισμός είναι μια διαδικασία που συμμετέχουν τόσο τα άτομα και οι ομάδες. Στην παρούσα έρευνα δεν μελετήθηκαν καθόλου οι επιπολιτισμικές στάσεις της οικογένειας. Μια μελλοντική έρευνα για τα παιδιά με μεταναστευτική βιογραφία θα μπορούσε να εστιάσει σε ολόκληρη την οικογένεια και όχι μόνο στα παιδιά. Ένας από τους παράγοντες μελέτης των στάσεων της οικογένειας θα μπορούσε να είναι οι τοπικές γειτονιές (μειονοτικές ή μη) και ο τρόπος που διαμορφώνουν τις στάσεις του επιπολιτισμού των μεταναστών και των γηγενών.

Ακόμη, η έρευνα για τους μετανάστες α' γενεάς είναι γενικά περιορισμένη και στην Κύπρο ανύπαρκτη. Θα μπορούσε να γίνει μια διαχρονική έρευνα για τους μετανάστες α' γενεάς και τον τρόπο με τον οποίο αναπτύσσονται σταδιακά οι επιπολιτισμικές τους στάσεις απέναντι στην χώρα

καταγωγής και στη χώρα υποδοχής τους. Να διερευνηθεί με ποιο τρόπο η παραμονή των μετανστών, η ποιότητα και η ποσότητα των διομαδικών σχέσεων διαμορφώνουν μοτίβα διαπολιτισμικής επαφής. Μέσα από διαχρονικές μελέτες των διεργασιών επιπολιτισμοποίησης να εξαχθούν αιτιώδεις σχέσεις για τις διομαδικές σχέσεις.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Αβδελά, Ε. (1997). Η συγκρότηση της εθνικής ταυτότητας στο ελληνικό σχολείο: «εμείς» και οι «άλλοι». Αθήνα: Εκδόσεις Αλεξάνδρεια.
- Agarwala, S. & Raj, P. (2003). Relation of self-esteem with behavioral problems and school performance of children: A behaviour modification approach (Unpublished doctoral dissertation). Dayalbagh University, Dayalbagh, Agra, India.
- Ajibola, A.W. (2020). An examination of the relatedness of acculturation strategies and perceived self-efficacy of immigrants in a multicultural city. *Gender and Behaviour*: Vol. 18 No. 2, p.15663-15669.
- Alidua L. & E.A. Grunfeldb, (2018). A systematic review of acculturation, obesity and health behaviours among migrants to high-income countries. *Psychology & Health*. Vol. 33, No. 6, 724–745.
- American School Counselor Association. (2016). ASCA ethical standards for school counselors. Alexandria. Ανακτήθηκε από: <http://www.schoolcounselor.org/asca/media/asca/Ethics/EthicalStandards2016>.
- Amiot, C. E., De la Sablonnière, R., Terry, D. J., & Smith, J. R. (2007). Integration of social identities in the self: Toward a cognitive-developmental model. *Personality and Social Psychology Review*, 11, 364–388. doi:10.1177/1088868307304091
- António, J., & Monteiro, M. (2015). Minorities' acculturation and social adjustment: The moderator role of meta-perceptions of majority's acculturation attitudes, *International Journal of Psychology*, Vol. 50, No. 6, 422–430. doi.org/10.1002/ijop.12214
- Αργυρίδης, Μ., (2020). Τα προβλήματα των παιδιών μεταναστών, οι ψυχολογικές συνέπειες και το εκπαιδευτικό σύστημα: η σημασία της πολυπολιτισμικότητας. Ανακτήθηκε από: <https://slideplayer.gr/user/20505941>

- Aydođan, S. (2010). İlköđretim İkinci Kademe Öđrencilerinin Umut ve Benlik Saygısı, Düzeylerinin Bazı Deđişkenler Açısından İncelenmesi [Investigation of Elementary School Second Grade Students' Hope and Self Esteem Levels According to Some Variables]. (Master's thesis). Selçuk Üniversitesi, Konya, Turkey.
- Bachman, J. G., O'Malley, P. M., Freedman-Doan, P., Trzesniewski, K. H., & Donnellan, M. B. (2011). Adolescent self-esteem: Differences by race/ethnicity, gender, and age. *Self and Identity*, 10(4), 445-473. doi.org/10.1080/15298861003794538
- Balidemaj A., & Small M. (2019). The effects of ethnic identity and acculturation in mental health of immigrants: A literature review. *International Journal of Social Psychiatry*, Vol. 65(7-8), 643–655. doi.org/10.1177/0020764019867994
- Battle, J. (1981). Enhancing self-esteem: A new challenge to teachers. *Academic Therapy*, 16(5), 541-550. https://doi.org/10.1177/105345128101600505
- Baumeister R.F. and Leary M.R, (1995). The Need to Belong: Desire for Interpersonal Attachments as a Fundamental Human Motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497-529. https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497
- Baumeister, R. F., Dori, G. A., & Hastings, S. (1998). Belongingness and temporal bracketing in personal accounts of changes in self-esteem. *Journal of Research in Personality*, 32(2), 222-235. https://doi.org/10.1006/jrpe.1998.2218
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental psychology*, 4(1p2), 1. https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/h0030372
- Benet-Martínez, V., & Haritatos, J. (2005). Bicultural identity integration (BII): Components and psychosocial antecedents. *Journal of Personality*, 73, 1015–1050. https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2005.00337
- Berry, J.W. (1997 α). Immigration, Acculturation and Adaptation. *Applied Psychology: An International Review*, 46, 5-34. https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.1997.tb01087

- Berry, J.W. (2006 β). Mutual attitudes among immigrants and ethnocultural groups in Canada, international journal of intercultural relations. *International Journal of Intercultural Relations*, Volume 30, Issue 6, Pages 719-734. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2006.06.004>
- Berry, J.W., Phinney J.S., Sam D.L., Vedder P. (2006). Immigrant youth: acculturation, identity, and adaptation. *Applied Psychology*, 55(3), 303–32. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2006.00256.x>
- Berry, J. W., & Sabatier, C. (2010). Acculturation, discrimination, and adaptation among second generation immigrant youth in Montreal and Paris. *International Journal of Intercultural Relations*, 34(3), 191–207. doi: 10.1016/j.ijintrel.2009.11.007
- Bigler, R. S. & Liben, L. S. (2006). A developmental intergroup theory of social stereotypes and prejudice. In R. V. Kail (Ed.). *Advances in child development and behavior*, vol 34, pp. 39–89. [https://doi.org/10.1016/S0065-2407\(06\)80004-2](https://doi.org/10.1016/S0065-2407(06)80004-2)
- Bordon J., Wang Z., (2018). Acculturation, Enculturation, and Ethnic Identity: Comparing American raised and Foreign-raised Asians in the U.S. *Journal of Asia Pacific Counseling*, The Vol.8, No.2, 37-56.
- Bourhis R., Montarulli E., Shaha E., Harrey s., Barrette G. (2010). Acculturation in Multiple Host Community Settings. *Journal of social issues*, 66(4), 780-802. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.2010.01675.x>
- Bratt, C. (2015). One of few or one of many: Social identification and psychological well-being among minority youth. *British Journal of Social Psychology*, 54(4), 671 – 694. <https://doi.org/10.1111/bjso.12105>
- Breugelmans, S.M., Van De Vijver, F.J.R. (2004). Antecedents and components of majority attitudes toward multiculturalism in the Netherlands. *Applied Psychology* 53(3), 400–422. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2004.00177.x>

- Brown, C., & Chu, H. (2012). Discrimination, ethnic identity, and academic outcomes of Mexican immigrant children: The Importance of school context. *Child Development*, 83, 1477–1485
- Brown, R., & Zagefka, H. (2011). The dynamics of acculturation: An intergroup perspective. In J. M. Olson & M. P. Zanna (Eds.), *Advances in experimental social psychology*, Vol. 44, pp. 129–184). <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-385522-0.00003-2>
- Buiskool, B., Broek, S., Lakerveld, J., Zarifis, G., Osborne, M. (2010). Key competences for adult learning professionals: contribution to the development of a reference framework of key competences for adult learning professionals: final report Zoetermeer, Netherlands: *Research voor Beleid*. <http://hdl.voced.edu.au/10707/3490>
- Castro, F. G., & Murray, K. E. (2010). Cultural adaptation and resilience: Controversies, issues, and emerging models. *Handbook of adult resilience*, pp. 375–403.
- Cavdar D., McKeown S., Rose J., (2021). Mental health outcomes of ethnic identity and acculturation among British-born children of immigrants from Turkey. *Child & Adolescent Development*, Volume 121, Issue 176, 141–161. doi: 10.1002/cad.20402
- Cengil, M. (2009), Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi I.Sınıf Öğrencilerinin Benlik Saygısı Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi [The Survey on Self-esteem of Students of Divinity Faculty of Hitit University According to Some Variables]. *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Volume 8(15), pp77-102. 102, 01.06.2009
- Γεραρής, Η., (2011). Ένταξη και αποχή των αλλοδαπών μαθητών μέσω της Διαπολιτισμικής Αγωγής, *Τα εκπαιδευτικά*, Τεύχος 99 – 100, 24-32.
- Γεώργας, Δ. & Παπαστυλιανού, Α. (1993). Επιπολιτισμός Ποντίων και Βορειοηπειρωτών στην Ελλάδα: Ψυχολογικές διεργασίες προσαρμογής. Αθήνα: Γενική Γραμματεία Απόδημου Ελληνισμού.

- Chen, K.H. (2019)., Self-identity and self-esteem during different stages of adolescence: The function of identity importance and identity firmness. *Chinese Journal of Guidance and Counseling*, 55, 27–56.
- Chirkov, V. (2009). Critical Psychology of acculturation: what do we study and how do we study it when we investigate acculturation ?, *International Journal of Intercultural Relations*, 33, 94-105. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2008.12.004>
- Christopher, M. (2013). *Self-Esteem and Positive Psychology, 4th Edition: Research, Theory, and Practice*, Springer Publishing Company.
- Γκόβαρης, Χ. (2001). Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Αθήνα: Ατραπός.
- Γκότοβος, Α. (2002β). Εκπαίδευση και ετερότητα: Ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Chu, E., White, F. A., & Verrelli, S. (2017). Biculturalism amongst ethnic minorities: Its impact for individuals and intergroup relations. *Australian Journal of Psychology*, 69 (4). <https://doi.org/10.1111/ajpy.12153>
- Chun, K. M., & Akutsu, P. D. (2003). Acculturation among ethnic minority families. In *Acculturation: Advances in theory, measurement, and applied research*. pp. 95-119, American Psychological Association.
- Claudat, K., White, E.K., & Warren C.S. (2016). Acculturative Stress, Self-Esteem, and Eating Pathology in Latina and Asian American Female College Students. *Journal of Clinical Psychology*, 72(1), 88-100. <https://doi.org/10.1002/jclp.22234>
- Cohen, E.G., (1990). Teaching in Multiculturally Heterogeneous Classrooms: Findings from a model program. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 26(001).
- Connolly, P., (2001). Qualitative methods in the study of children's racial attitudes and identities. *Infant and Child Development*, 10, 219–233.
- Coopersmith, S., (1967). *The Antecedents of Self-esteem*, San Francisco: W.H. Freeman and Company.

- Corenblum, B. and Armstrong, H. D. (2012). Racial-ethnic identity development in children in a racial-ethnic minority group. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 44(2), 124-137.
- Corning, A. F. (2002). Self-esteem as a moderator between perceived discrimination and psychological distress among women. *Journal of Counseling Psychology*, 49(1), 117-126. doi:10.1037/0022-0167.49.1.117
- Corning, A. F., & Myers, D. J. (2002). Individual orientation toward engagement in social action. *Political Psychology*, 23(4), 703-729.
- Crocker, J., Luhtanen, R., Blaine, B., & Broadnax, S. (1994). Collective self-esteem and psychological well-being among White, Black, and Asian college students. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 20(5), 503-513.
- Crul M. and Vermeulen H. (2003). The Future of the Second Generation: The Integration of Migrant Youth in Six European Countries. *The International Migration Review*, 37 (4).
- Cummins J. (2005). Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση, Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδύναμωση σε μια κοινωνία της Ετερότητας, Gutengerg.
- Δαμανάκης, Μ. (2005). Η Εκπαίδευση των Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική Προσέγγιση. Αθήνα: Gutenberg.
- Daniela E., Boehnkeb K. and Knafo-Noamc A. (2016). Value - differentiation and self-esteem among majority and immigrant youth.
- DeCino, D., Strear, M.; Chronister, J., Hsin-Ya L., Chih-Chin C., Chesnut, S., A Validation Study of the Multicultural Counseling Inventory for School Counselors, *Journal of School Counseling* , 2021, 19 (15), p1-32.
- Dekeyser, L., Svedin, C., Agnafors, S., Sydsjö, G. (2011). Self-reported mental health in 12-year-old second - generation immigrant children in Sweden. *Nordic Journal of Psychiatry*, 65 (6), p389-395. DOI: 10.3109/08039488.2011.566936
- Dimitrova, R., Johnson, D. J., & Van de Vijver, F. J. R. (2018). Ethnic socialization, ethnic identity, life satisfaction and school achievement of Roma ethnic minority youth. *Journal of Adolescence*, 62, 175–183.

- Dimmock, C. and Walker, A. (2005), Educational leadership: culture and diversity, London: Sage
- Dion, K. L., & Dion, K. K. (1996). Chinese adaptation to foreign cultures. In M.H. Bond (Ed.). *The handbook of Chinese psychology*, pp. 457-478. 1996-98234-030
- Dong, L., Lin, C., Li, T., Dou, D., & Zhou, L. (2015). The relationship between cultural identity and self-esteem among Chinese Uyghur college students: The mediating role of acculturation attitudes. *Psychological Reports*, 117(1), 302-318.
- Driver G. (1982). Ethnicity and cultural competence: Aspects of interaction in multiracial classrooms. In G.K. Verma & C. Bagley (Eds). *Self-concept, achievement and multicultural*, pp. 70-79, London: MacMillan Press. doi.org/10.1007/978-1-349-06916-3_5
- Du, H., King, R.B. & Chi, P. (2012). The development and validation of the Relational Self-Esteem Scale. *Scandinavian Journal of Psychology*, 53, 258–264.
- Du, H, King, R.B., & Chi. P. (2017). Self-esteem and subjective well-being revisited: The roles of personal, relational, and collective self-esteem. *PLoS ONE*, 12(8), e0183958. <https://doi.org/10.1371>
- Duygu, C., McKeown, S., Rose, J. (2021). Mental health outcomes of ethnic identity and acculturation among British-born children of immigrants from Turkey. *New Directions for Child & Adolescent Development*, Mar2021, Vol. 2021 Issue 176, p141-161. <https://doi.org/10.1002/cad.20402>
- Εθνικό σχέδιο για την ένταξη των μεταναστών, <https://tcnintegration.com.cy/>
- Chu, E., White, F. A., & Verrelli, S. (2017). Biculturalism amongst ethnic minorities: Its impact for individuals and intergroup relations. *Australian Journal of Psychology*, 69(4). <https://doi.org/10.1111/ajpy.12153>
- Έκμε-Πουλοπούλου Η. (2007). Η μεταναστευτική πρόκληση. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Έκμε-Πουλοπούλου Η. (2009). Η ζωή των μεταναστών στην Ελλάδα: Νομικό καθεστώς, γλώσσα, απασχόληση, ασφάλιση. Εκδόσεις Βογιατζή. Αθήνα

Étémé G., Girard A., Massé J. & Sercia P. (2016). Do acculturation strategies have impacts on the self-declared health, well-being and lifestyle of first-generation allophone immigrants in Montreal, Canada, *International Journal of Migration, Health And Social Care*, vol. 12 (1).

Ευαγγέλου, Ο. και Παλαιολόγου, Ν. (2003). Διαπολιτισμική Παιδαγωγική Εκπαιδευτικές, διδακτικές και ψυχολογικές προσεγγίσεις, Ατραπός-Περιβολάκι.

EUROSTAT:Ανακτήθηκε από:
<https://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/submitViewTableAction.do>

Eurydice, (2004). Integrating Immigrant Children into Schools in Europe. Ανακτήθηκε από:
<http://www.eurydice.org>

Ευρωπαϊκή Επιτροπή, (2016). Ανακοίνωση Της Επιτροπής Προς Το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, Το Συμβούλιο, Την Ευρωπαϊκή Οικονομική Και Κοινωνική Επιτροπή Και Την Επιτροπή Των Περιφερειών. Ανακτήθηκε από: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=CELEX:52016DC0377>

European Commission, (2019). Education and Training Monitor 2019. Ανακτήθηκε από:
https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/document-library-docs/et-monitor-report-2019- cyprus_en.pdf

Everard, K., Morris, G., Wilson I., (2004). Effective School Management, SAGE Publications Ltd

Fer S. (2015) Perspectives on Identity and Acculturation of Immigrants in Europe. *Journal of Identity and Migration Studies*, 8(2).

Fine, M., & Sirin, S. R. (2007). Theorizing hyphenated selves: Researching youth development in and across contentious political contexts. *Social and Personality Psychology Compass*, 1, 16–38. doi:10.1111/j.1751-9004.2007.00032.x

Flaskerud, J. H., & Uman, G. (1996). Acculturation and its effects on self-esteem among immigrant Latina women. *Behavioral Medicine*, 22(3), 123-133.

- Fleischmann, F. & Verkuyten, M., (2016). Dual Identity Among Immigrants: Comparing Different Conceptualizations, Their Measurements, and Implication Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology. *American Psychological Association*, 22(2), 151–165. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/cdp0000058>
- Florsheim, P. (1997). Chinese adolescent immigrants: Factors related to psychosocial adjustment. *Journal of youth and adolescence*, 26(2), 143-163. <https://doi.org/10.1023/A:1024548430764>
- Foon, A. E. (1988). The relationship between school type and adolescent self esteem, attribution styles, and affiliation needs: Implications for educational outcome. *British Journal of Educational Psychology*, 58(1), 44-54.
- Frankenberg E., Bongard S., (2012). Development and preliminary validation of the Frankfurt Acculturation Scale for Children (FRACC-C), *International Journal of Intercultural Relations*, 37 (3), 324-334. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2012.12.003>
- Frankenberg, E., Kupper, K., Bongard, S. (2012). Development of the Frankfurt Youth Acculturation Scale (FRACC-Y). Goethe-University Frankfurt am Main.
- Frazer, A. L., Rubens, S., Johnson-Motoyama, M., DiPierro, M., & Fite, P. J. (2017). Acculturation dissonance, acculturation strategy, depressive symptoms, and delinquency in Latina/o adolescents. In *Child & Youth Care Forum*, 46(1), pp. 19-33. <https://doi.org/10.1007/s10566-016-9367-9>
- Froehlich, L., Martiny, S. E., & Deaux, K. (2019). A longitudinal investigation of immigrant children's ethnic and national identities. <https://doi.org/10.1027/1864-9335/a000403>
- Fuligni, A. J., & Tsai, K. M. (2015). Developmental flexibility in the age of globalization: Autonomy and identity development among immigrant adolescents. *Annual Review of Psychology*, 66, 411–431.

- Fuligni, A. J., Yip, T., & Tseng, V. (2002). The impact of family obligation on the daily activities and psychological well-being of Chinese American adolescents. *Child development, 73*(1), 302-314. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00407>
- Zagefka, H., & Brown, R. (2002). The relationship between acculturation strategies, relative fit and intergroup relations: Immigrant-majority relations in Germany. *European Journal of Social Psychology, 32*, 171–188. <https://doi.org/10.1002/ejsp.73>
- Gecas, V. (2000). Value identities, self-motives, and social movements. *Self, identity, and social movements, 13*, 93-109.
- Geertz, C. (1973). *The Interpretation of Cultures*, Basic Books
- Gelbal, S., Duyan, V., Sevin, Ç., & Erbay, E.(2010), Lise Öğrencilerinin Sosyo-Demografik Özellikleri ve Sosyal Destek Durumları ile Benlik Saygısı Düzeyleri Arasında İlişkinin İncelenmesi [Assessment of the Relationship between Socio-Demographic Characteristics and Situation of Social Support and Level of Self Esteem of High School Students]. *Toplum ve Sosyal Hizmet, 21*(2), 7-18.
- Georgas, J., & Papastilianou, D. (1994). The effect of time on stereotypes: Acculturation of children of returning immigrants to Greece. In *Book title: Journeys into cross-cultural psychology Subtitle: Selected papers from the Eleventh International Conference of the International Association for*, p. 267.
- Gilroy, P., 2004. *After empire: Melancholia or convivial culture?* London: Routledge.
- Giuliani C., Tagliabue S., Regalia C., Psychological Well-Being, Multiple Identities, and Discrimination Among First and Second Generation Immigrant Muslims, *Europe's Journal of Psychology, 14*(1), 66–87. doi:10.5964/ejop.v14i1.1434
- González, R., & Brown, R. (2017). The influence of direct and extended contact on the development of acculturation preferences among majority members. In L., Vezzali, & S., Stathi, (Eds), *Intergroup Contact Theory: Recent Developments and Future Directions*. Series “Current Issues in Social Psychology”, pp.31–52, Psychology Press, Routledg.

- Grossman, B., Wirt, R., Davids, A., (2006). Self-esteem, ethnic identity, and behavioral adjustment among Anglo and Chicano adolescents in West Texas. [https://doi.org/10.1016/S0140-1971\(85\)80007-5](https://doi.org/10.1016/S0140-1971(85)80007-5)
- Harter, S. (2006). The development of self-representations in childhood and adolescence. In W. Damon & R. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology* (6th ed.). New York, NY: Wiley
- Harter, S., & Marold, D. B. (1991). A model of the determinants and mediational role of self-worth: Implications for adolescent depression and suicidal ideation. In *The self: Interdisciplinary approaches* (pp. 66-92). Springer, New York, NY.
- Heim, D., Hunter, S. C., & Jones, R. (2011). Perceived discrimination, identification, social capital, and well-being: Relationships with physical health and psychological distress in a U.K. minority ethnic community sample. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 42, 1145-1164. doi:10.1177/0022022110383310
- Hilario, C.T., Vo, D.X., Johnson, J.L., & Saewyc E.M., (2014). Acculturation, Gender, and Mental Health of Southeast Asian Immigrant Youth in Canada. *Journal of Immigrant and Minority Health*, 16 (6), pp1121-1129.
- Hishiki, P. (1969). The self-concepts of sixth grade girls of Mexican American descent. *California Journal of Educational Research*, 20, 56-62.
- Hong, Y. Y., Zhan, S., Morris, M. W., & Benet-Martínez, V. (2016). Multicultural identity processes. *Current Opinion in Psychology*, 8, 49-53. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2015.09.020>
- Hovey, J., & King, C. (1996). Acculturative stress, depression, and suicide ideation among immigrant and second-generation Latino adolescents. *Journal of American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 35(9), 1183–1192.
- Hsiao, J., & Wittig, M. A. (2008). Acculturation among three racial/ethnic groups of host and immigrant adolescents. *American Journal of Community Psychology*, 42(3), 286-297.

- Hughes, D., Witherspoon, D., Rivas-Drake, D., & West-Bey, N. (2009). Received ethnic–racial socialization messages and youths’ academic and behavioral outcomes: Examining the mediating role of ethnic identity and self-esteem. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology, 15*(2), 112.
- Huynh, Q. L., Devos, T., & Goldberg, R. (2014). The role of ethnic and national identifications in perceived discrimination for Asian Americans: Toward a better understanding of the buffering effect of group identifications on psychological distress. *Asian American Journal of Psychology, 5*, 161–171. doi:10.1037/a0031601
- Huynh, Q. L., Nguyen, A. M. D., & Benet-Martínez, V. (2011). Bicultural identity integration. In *Handbook of identity theory and research* (pp. 827-842). Springer, New York, NY.
- Θεοδωρίδης Π., (2001). Προσωπική ταυτότητα, εθνική ταυτότητα και ιδιότητα του πολίτη, *Επιστήμη και Κοινωνία: Επιθεώρηση*, Τεύχος 5-6/2001. ejournals.epublishing.ekt.gr
- Θεοδωρίδης, Π. (2004). Οι μεταμορφώσεις της ταυτότητας. Έθνος, νεωτερικότητα και εθνικιστικός λόγος, Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Αντιγόνη.
- Θεριανός, Κ. (2009). Δεύτερη γενιά ρουμάνων μεταναστών στην Ελλάδα: μεταξύ σχολείου και εργασίας. *Ελληνική Κοινωνία*, 8-9, 111-180.
- James, W. (1983/1890). *The Principles of Psychology*. New York: Dover publications.
- Jasinskaja-Lahti, I., Liebkind K., Horenczyk, G., & Schmitz, P. (2003). The interactive nature of acculturation: Perceived discrimination, acculturation attitudes and stress among young ethnic repatriates in Finland, Israel and Germany. *International Journal of Intercultural Relations, 27*(1), 79–97. doi: 10.1016/S0147-1767(02)00061-5
- João H. C. António and Maria Benedicta Monteiro (2015). Minorities’ acculturation and social adjustment: The moderator role of meta-perceptions of majority’s acculturation attitudes. *International Journal of Psychology, Vol. 50, No. 6*, 422–430.

- Johnston, T.M., (2011). *Acculturation Implications for Individuals. Families and Societies*, New York: Nova Science Publishers, eBook Collection (EBSCOhost).
- Jones, E. E., Brenner, K.J., & Knight, J.G. (1990). When failure elevates self-esteem. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 16, 200-209. doi.org/10.1177/0146167290162002
- Joppke, C. (2004). The retreat of multiculturalism in the liberal state: Theory and policy. *British Journal of Sociology*, 55, 237–257. <https://doi.org/10.1111/j.1468-4446.2004.00017.x>.
- Kabir, N. A. (2015). Muslim youth's identity in Australia: Vigilant, rational and bicultural. *Journal of Applied Youth Studies*, 1, 82–96.
- Kahriman, İ., & Polat, S.(2003), Adölesanlarda Aileden ve Arkadaşlardan Algılanan Sosyal Destek ve Benlik Saygısı Arasındaki İlişki [The Relationship between the Self-Esteem Level and Perceived Social Support From Family and Friends in Adolescents]. *Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 6(2), 13-24.
- Kahriman, İ. (2005), Karadeniz Teknik Üniversitesi Trabzon Sağlık Yüksekokulu Öğrencilerinin Benlik Saygıları ve Atılganlık Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi[Examination of The Self-Esteem and The Assertiveness of The Students at School of Health in Karadeniz Technical University in terms of Some Variables]. *Cumhuriyet Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 9(1), 24-32.
- Καλοφορίδης, Β., (2014). Ταυτότητα, μετανάστευση και διαπολιτισμική εκπαίδευση στη σύγχρονη Ελλάδα, *Επιστημονικό εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπαιδευτικός, τόμος 2, τεύχος 1, 2014*.
- Καμπέρης, Ν. (2009). Η 'δεύτερη γενιά' δεν είναι παρά δύο λέξεις. *Ελληνική Κοινωνία*, 8-9, 22-32.
- Karner, C. (2007). *Ethnicity and everyday life*. Routledge

- Κεσίσογλου, Γ. (2014). *Επισημασμένες Συνθήκες εργασίας και κοινωνικές ταυτότητες: μια κοινωνικοψυχολογική προσέγγιση του λόγου των νέων μεταναστών β' γενιάς (μη δημοσιευμένη διδακτορική διατριβή)*. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Keskin, T. (2010), İlköğretim Okullarındaki Öğrencilerin Akran Zorbalığının Benlik Saygısıyla İlişkisi [The Relation between Self Esteem and Bullying at Primary School] (Master's thesis). Maltepe Üniversitesi, İstanbul, Turkey.
- Khan, A. & Khanlou, N., (2019). Ethnic Identity, Self-Esteem, Resilience and Mental Health Among Immigrant and Canadian-Born Pakistani Youth. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 19 (1). doi.org/10.1007/s11469-019-00118-w
- Kim, B., Omizo, M. (2005). Asian and European American Cultural Values, Collective Self-Esteem, Acculturative Stress, Cognitive Flexibility, and General Self-Efficacy Among Asian American College Students, *Journal of Counseling Psychology, the American Psychological Association*, 52 (3), 412–419.
- Kim, S. Y., & Chao, R. K. (2009). Heritage language fluency, ethnic identity, and school effort of immigrant Chinese and Mexican adolescents. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 15, 27–37.
- Klein, E., Müller, K., Wölfling, K., Dreier, M., Ernst, M. & Beutel, M. (2020). The relationship between acculturation and mental health of 1st generation immigrant youth in a representative school survey: does gender matter? *Child Adolesc Psychiatry Ment Health* (2020) 14 (29). <https://doi.org/10.1186/s13034-020-00334-6>
- Klein, E., Burghardt, J., Wölfling, K., Banerjee, M., Beutel, M.E. (2017). How do social insecurity and marginalization contribute to psychological distress among adolescent migrants? Poster presented at the Association for Research in Personality Conference, Sacramento, USA.
- Klein, Mavis (1991). *Okay parenting*. Αγγλία: Judy Piatkus Publishers Ltd.
- Klimidew S. Stuarq G. Minas LH & Ata A. W. (1994). Immigrant status and gender effects of psychopathology and self- concept in adolescents: A test of the migration-

morbidity hypothesis. *Comprehensive Psychiatry*, 35 (5), 393-404. 10.1016/0010-440X(94)90281-X

Kosic, A., Mannetti, L., & Sam, D. L. (2005). The role of majority attitudes towards out-group in the perception of the acculturation strategies of immigrants. *International Journal of Intercultural Relations*, 29(3), 273–288. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2005.06.004>

Κούρος, Θ., και Παπαδάκης, Γ., (2014). Θρησκεία, Κοινωνική Ένταξη και Μετανάστευση στην Κύπρο Εκθεση για το ερευνητικό πρόγραμμα με τίτλο: «Έρευνα για τον ρόλο της θρησκείας σε ομάδες μειονότητας και ομάδες πλειονότητας στην κυπριακή κοινωνία», Τμήμα Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών, Πανεπιστήμιο Κύπρου.

Kretschmer D., Kruse H., (2020). Neighbourhood effects on acculturation attitudes among minority and majority adolescents in Germany. *Urban Studies*, 57(16), pp 3363-3380. <https://doi.org/10.1177/0042098019897890>

Kuhlberg, J. A., Peña, J. B., & Zayas, L. H., (2010). Familism, parent-adolescent conflict, self esteem, internalizing behaviors and suicide attempts among adolescent Latinas. *Child Psychiatry & Human Development*, 41 (4), pp 425-440. doi: 10.1007/s10578-010-0179-0

Kuo B., (2013). Coping, acculturation, and psychological adaptation among migrants: a theoretical and empirical review and synthesis of the literature. *Health Psychology and Behavioral Medicine*, 2 (1),pp 16–33. <https://doi.org/10.1080/21642850.2013.843459>

Kuo, B., Huang S., Lib X., & Linb D., (2021). Self-Esteem, Resilience, Social Support, and Acculturative Stress as Predictors of Loneliness in Chinese Internal Migrant Children: A Model-Testing Longitudinal Study. *National Library of Medicine*, 155(4), pp 387-405. <https://doi.org/10.1080/00223980.2021.1891854>

- Kupper, K., Frankenberg, E., Bongard, S. (2018). Depression and acculturation in migrant adolescents. *J Polit Psychol.*, 6(2), pp 250–66.
- Κύπρος και μετανάστευση Αρχές ένταξης και ο ρόλος της τοπικής αυτοδιοίκησης, (χ.χ.). European Municipalities Network. Ανακτήθηκε από: <https://municipalitiesnet.eu>
- Kus-Harbord, L., & Ward, C. (2015). Ethnic Russians in post-Soviet Estonia: Perceived devaluation, acculturation, well-being, and ethnic attitudes. *International Perspectives in Psychology: Research, Practice, Consultation*. 4(1), 66–81. doi: 10.1037/ipp0000025
- Κυπριανού, Δ. (2009). Υποκειμενοποίηση και Υποκειμενικότητα ως Αποτέλεσμα Διαμεσολαβητικών Διαδικασιών σε Συνθήκες Μετανάστευσης: Μια Ερευνητική Προσέγγιση σε Γηγενείς Μαθητές και Μαθητές Πολιτισμικά Διαφορετικών Ομάδων σε Ελλάδα και Κύπρο. (Διδακτορική Διατριβή). Διαθέσιμο από: Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών.
- LaFromboise, T., Coleman, H., Gerton, J., (1993). Psychological Impact of Biculturalism: Evidence and Theory, American Psychological Association. *Psychological Bulletin*, vol.114, 3, 395-412. doi: 10.1037/0033-2909.114.3.395
- Lara, L., (2018). Ethnic identities of immigrant and native adolescents: development and relationship to life satisfaction. *Psicologia: Reflexão e Crítica* 31, 19. doi.org/10.1186/s41155-018-0100-5
- Lay, C., & Nguyen, T. (1998). The role of acculturation-related and acculturation non-specific daily hassles: Vietnamese - Canadian students and psychological distress. *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement*, 30(3), 172–181. <https://doi.org/10.1037/h0087060>
- Leavy, B. F. (1995). In search of the swan maiden: A narrative on folklore and gender, NYU Press.
- Lee, J., Cheon, Y., Wei, X., Chung, G., (2018). The Role of Ethnic Socialization, Ethnic Identity and Self-Esteem: Implications for Bi-ethnic Adolescents' School Adjustment.

Journal of Child and Family Studies, 27, pp 3831–3841.
<https://doi.org/10.1007/s10826-018-1235-9>

- Lehman, D., Chiu, C., & Schaller, M. (2004). Psychology and culture. *Annual Review of Psychology*, 55, pp 689–714. doi: 10.1146/annurev.psych.55.090902.141927
- Leroy, G., B., Lee, M., Leroy, & G., Lee, M., (2000). A Call For Multicultural Counseling In Middle Schools, *The Cleaning House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, Vol.73 (4), pp 243-246.<https://doi.org/10.1080/00098650009600962>
- Λιοναράκη-Χριστίδου, Σ. (2001). Η εκπαίδευση παιδιών με εθνοπολιτισμικές ιδιαιτερότητες στην Ελλάδα. *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες*, τόμος Β, σελ. 47-65. Ανακτήθηκε από: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Liu, S., Gallois, C., Volcic, Z. (2018). Introducing Intercultural Communication – Global cultures and contexts, Gutenberg.
- Lyu, H., Liang, N., Guo, Z., & Rodriguez, R.A., (2019). Implicit collective self-esteem: A comparative analysis of Gelao and Han teenagers. *Social Behavior and Personality: An international journal*, 47(12), e8590. <https://doi.org/10.2224/sbp.8590>
- Maehler, D. B., (2012). *Akkulturation und Identifikation bei eingebürgerten Migranten in Deutschland* [Acculturation and identification among naturalized immigrants in Germany]. Münster, Germany: Waxmann.
- Maehler, D., Zabal, A., & Hanke, K., (2019). Adults' Identity in Acculturation Settings: The Multigroup Ethnic & National Identity Measure (MENI). *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 19(4), 245-257. <https://doi.org/10.1080/15283488.2019.1641408>
- Mainwaring, C. (2008). On the edge of exclusion: The changing nature of migration in Cyprus and Malta. *Cyprus Review*, 20 (2), 19-49.

- Μαλικιώση Μ., (2011). Η συμβουλευτική ψυχολογία στην Ελλάδα σήμερα. *Hellenic Journal of Psychology*, 8, σ. 266-288.
- Μαλικιώση Μ., (2008). Η πολυπολιτισμική διάσταση της ενσυναίσθησης. *Psychology*, 15(1), 1-15.
- Martiny, S., E., Froehlich, L., Deaux, K., & Mok, S., Y., (2017). Defining ethnic, national, and dual identities: Structure, antecedents, and consequences of multiple social identities of Turkish-origin high school students in Germany. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 27(5), 400–410. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1002/casp.2318>
- Martiny, S. E., Froehlich L., Soltanpanah J. & Haugen M. (2020). Young immigrants in Norway: The role of national and ethnic identity in immigrants' integration. *Scandinavian Journal of Psychology*, 61, 312–324. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/sjop.12594>
- Miconi, D., Moscardino, U., Altoe, G., Salcuni, S.(2019). Self-Construals and Social Adjustment in Immigrant and Nonimmigrant Early Adolescents: The Moderating Role of Executive Functioning. *Child Dev.*, 90(1), 37-55. doi: 10.1111
- Migliorini, L., Rania, N., & Cardinali, P. (2016). Acculturation Strategies and adjustment among immigrant and host Italian communities. *Testing, Psychometrics, Methodology in Applied Psychology*, 23(1), 99-112. doi:10.4473/TPM23.1.7
- Mokgathe, B., P., & Schoeman, J., B., (1998). Predictors of satisfaction with life: The role of racial identity, collective self-esteem and gender-role attitudes. *South African Journal of Psychology*, 28(1), 28-35. doi:10.1177/008124639802800105
- Μισουρίδου, Ε. (2015). Νοσηλευτική εξαρτημένων ατόμων, Διαπολιτισμική νοσηλευτική εξαρτήσεων. Διαθέσιμο στο: <http://hdl.handle.net/11419/3134>
- Mogli, M., Kalbeni, S., & Stergiou, L. (2020). The teacher is not a magician: teacher training in Greek reception facilities for refugee education. *International e-Journal of Educational Studies*, 4 (7), 42-55. doi: 10.31458/iejes.605255

- Motti - Stefanidi, F., Pavlopoulos, V., Obradović, J., & Masten, A. (2008). Acculturation and adaptation of immigrant adolescents in Greek urban schools. *International Journal of Psychology*, 43 (1), 45-58.
- Μπεζεβέγκης, Η., & Παυλόπουλος, Β., (2006). Στρατηγικές επιπολιτισμού και προσαρμογή μεταναστών στην Ελλάδα, συνέδριο ΙΜΕΠ. Ανακτήθηκε από: http://users.uoa.gr/~vrvavlop/papers/oral/2006_IMEPO.pdf
- Μπεζεβέγκης, Η., Παυλόπουλος, Β., & Γεωργαντή, Κ. (2010). Εθνοτική ταυτότητα και ψυχοκοινωνική προσαρμογή: Μια εμπειρική έρευνα σε εφήβους μετανάστες δεύτερης γενιάς. Ανακτήθηκε από: <http://users.uoa.gr/~vrvavlop/index.files/memo/10/02.pdf>.
- Mruk, C.J., (2013). *Self-Esteem and Positive Psychology, Research, Theory, and Practice*, Springer Publishing Company, New York.
- Nagar, S., Sharma, S., & Chopra, G. (2008). Self esteem among rural adolescent girls in Kangra District of Himachal Pradesh. *The Anthropologist*, 10(2), 151-154. <https://doi.org/10.1080/09720073.2008.11891041>
- Nakash, O., Nagar, M., Shoshani, A., Zubida, H., & Harper, R. A. (2012). The effect of acculturation and discrimination on mental health symptoms and risk behaviors among adolescent migrants in Israel. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 18 (3), 228. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0027659>
- Ναξάξης, Χ. (2003). *Μετανάστες και Μετανάστευση: Οικονομικές, Πολιτικές και Κοινωνικές Πτυχές*, Εκδόσεις Πατάκη.
- Navas, M., Rojas, A., J., García, M., & Pumares, P. (2007). Acculturation strategies and attitudes according to the Relative Acculturation Extended Model (RAEM): The perspectives of natives versus immigrants. *International Journal of Intercultural Relations*, 31(1), 67-86. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2006.08.002>

- Nesdale, D. and Mak, A. A. (2003). Ethnic identification, self-esteem, and immigrant psychological health. *International Journal of Intercultural Relations*, 21, 23-40. [https://doi.org/10.1016/S0147-1767\(02\)00062-7](https://doi.org/10.1016/S0147-1767(02)00062-7)
- Nguyen, A. M. D., & Benet-Martínez, V. (2007 α). Biculturalism unpacked: Components, measurement, individual differences, and outcomes. *Social and Personality Psychology Compass*, 1(1), 101-114.
- Nguyen, A.-M T.D., & Benet-Martínez, V. (2013 β). Biculturalism and adjustment: A meta-analysis. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 44(1), 122–159. doi: 10.1177/0022022111435097
- Nguyen, H.H., Von Eye, A., (2002). The Acculturation Scale for Vietnamese Adolescents (ASVA): Abidimensional perspective. *International Journal of Behavioral Development*, 26 (3), 202-213. DOI: 10.1080/01650250042000672
- Oppedal, B., Røysamb, E., & Sam, D. (2004). The effect of acculturation and social support on change in mental health among young immigrants. *International Journal of Behavioral Development*, 28(6), 481–494.
- Orth, U., & Robins, R. W. (2013). Understanding the link between low self-esteem and depression. *Current Directions in Psychological Science*, 22(6), 455-460. doi:10.1177/0963721413492763
- Orth, U., Robins, R. W., Widaman, K. F., & Conger, R. D. (2014). Is low self-esteem a risk factor for depression? Findings from a longitudinal study of Mexican-origin youth. *Developmental Psychology*, 50(2), 622-633. doi:10.1037/a0033817
- Ouarasse, O. A., & van de Vijver, F. J. (2005). The role of demographic variables and acculturation attitudes in predicting sociocultural and psychological adaptation in Moroccans in the Netherlands. *International Journal of Intercultural Relations*, 29(3), 251-272. doi:10.1016/j.ijintrel.2005.06.005

- Ouarasse, O., & Vijver, F., (2004). Structure and function of the perceived acculturation context of young Moroccans in the Netherlands. *International Journal Of Psychology*, 39 (3), 190–204. <https://doi.org/10.1080/00207590344000367>
- Padilla, A.M., (2006). Bicultural social development. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 28(4), 467-497. <https://doi.org/10.1177/0739986306294255>
- Pallas A., Entwisle D., Alexander K. and Weinstein P., (1990). Social Structure and the Development of Self-Esteem in Young Children. *Social Psychology Quarterly*, 53 (4), 302-315. <https://doi.org/10.2307/2786736>
- Papamichael, E. (2008). Greek-Cypriot teachers' understandings of intercultural education in an increasingly diverse society. *Cyprus Review*, 20(2), 51-78.
- Παπαναούμ, Ζ. (2004). Η ηγεσία της σχολικής μονάδας στη σύγχρονη πολυπολιτισμική πραγματικότητα, Πρακτικά 1^{ου} εκπαιδευτικού Συνεδρίου «Το σχολείο μπροστά στη διαφορετικότητα των γλωσσών και των πολιτισμών».
- Παπάνης, Ε. (2004). Βασικές θεωρίες για την αυτοεκτίμηση, Εκδόσεις Ατραπός.
- Papastergiadis, N. (2000). The turbulence of migration: globalization, deterritorialization. Oxford, Polity Press.
- Παραδεισοπούλου, Π., (2017). Οι συνέπειες των μετακινήσεων των λαών στην πολιτισμική τους ταυτότητα. Η περίπτωση της ταυτότητας των Ποντίων. *Κοινωνική Πολιτική*, 1, 112-135. doi:<https://doi.org/10.12681/sp.10550>
- Παρασκευόπουλος Ι.Ν., Εξελικτική Ψυχολογία (τόμος 1,2,3,4). Αθήνα.
- Parham, T. A., & Helms, J. E. (1985). Relation of racial identity attitudes to self-actualization and affective states of Black students. *Journal of counseling psychology*, 32(3), 431- 440. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0167.32.3.431>
- Παυλόπουλος Β., Ντάλλα Μ., Καλογήρου Σ., Θεοδώρου Ρ., Μαρκούση Δ., Στεφανίδη Φ. (2009). Επιπολιτισμός και προσαρμογή μεταναστών εφήβων στο σχολικό πλαίσιο. *Psychology*, 16 (3), 402-424.

- Pavlopoulos, V., & Motti-Stefanidi, F. (2017). Intercultural relations in Greece. *Mutual intercultural relations*, 187-209.
- Παυλόπουλος, Β., Μπεζεβέγκης, Η., & Γεωργαντή, Κ. (2012). Διαπολιτισμικές διαδρομές: Παλιννόστηση και ψυχοκοινωνική προσαρμογή, Κεφ.3: Εθνοτική Ταυτότητα και Ψυχολογική Προσαρμογή Εφήβων Μεταναστών. Αθήνα: Gutenberg.
- Pettigrew, T. F., & Tropp, L. R. (2008). How does intergroup contact reduce prejudice? Meta-analytic tests of three mediators. *European journal of social psychology*, 38(6), 922-934.
- Pew Research Center. (2010). The future of world religions: Population growth projections, 2010-2050. Ανακτήθηκε από: <http://www.pewforum.org/2015/04/02/religious-projections-2010-2050/>
- Pfafferott, I, Brown, R (2006) Acculturation preferences of majority and minority adolescents in Germany in the context of society and family. *International Journal of Intercultural Relations*, 30(6), 703–717. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.ijintrel.2006.03.005>
- Pham, T. B., & Harris, R. J. (2001). Acculturation strategies of Vietnamese Americans. *International Journal of Intercultural Relations*, 25, 279–300. [https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/S0147-1767\(01\)00004-9](https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/S0147-1767(01)00004-9)
- Phinney, J. S. (1989). Stages of ethnic identity development in minority group adolescents. *The Journal of Early Adolescence*, 9(1-2), 34-49. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1177/0272431689091004>
- Phinney, J. S. (2003). Ethnic identity and acculturation. In K. M. Chun, P. Balls Organista, & G. Marín (Eds.), *Acculturation: Advances in theory, measurement, and applied research. American Psychological Association*, pp. 63–81). <https://doi.org/10.1037/10472-006>

- Phinney, J. S., & Ong, A. D. (2007). Conceptualization and measurement of ethnic identity: Current status and future directions. *Journal of counseling Psychology, 54*(3), 271.
- Phinney, J., Horenczyk, G., Liebkind, K., & Vedder, P. H. (2001). Ethnic identity, immigration, and well-being: An interactional perspective. *Journal of social issues, 57*(3), 493-510. <http://dx.doi.org/10.1111/0022-4537.00225>
- Poppitt G., Frey R. (2007). Sudanese Adolescent Refugees: Acculturation and Acculturative Stress, *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools* , Volume 17(2), pp. 160-181. <https://doi.org/10.1375/ajgc.17.2.160>
- Quintana, S. M., Castaneda-English, P., & Ybarra, V. C. (1999). Role of perspective-taking abilities and ethnic socialization in development of adolescent ethnic identity. *Journal of Research on Adolescence, 9* (2), pp 161–184. https://psycnet.apa.org/doi/10.1207/s15327795jra0902_3
- Rania, N., Migliorini, L., (2017). *Intercultural Relations and Migration Processes*, Hauppauge, New York: Nova Science Publishers.
- Ramelli, M.; Florack, A.; Kosic, A.; Rohmann, A. (2013). Being prepared for acculturation: On the importance of the first months after immigrants enter a new culture, *International Journal of Psychology, 48* (3), pp 363-373. DOI: 10.1080/00207594.2012.656129
- Redfield, R., Linton, R., & Herskovits, M. J. (1936). Memorandum for the study of acculturation, *American Anthropologist, 38*, 149–152. <https://doi.org/10.1525/aa.1936.38.1.02a00330>
- Rehman, U. S., & Holtzworth-Munroe, A. (2006). A cross-cultural analysis of the demand-withdraw marital interaction: Observing couples from a developing country. *Journal of consulting and clinical psychology, 74*(4), 755-766. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-006X.74.4.755>

- Rhee, S., Chang, J., & Rhee, J. (2003). Acculturation, Communication Patterns, and Self-Esteem Among Asian and Caucasian American Adolescents. *Adolescence*, 38(152), 749–768.
- Roberts, R. E., Phinney, J. S., Mase, L. C., Chen, Y. R., Roberts, C. R., & Romero, A. (1999). The structure of ethnic identity of young adolescents from diverse ethnocultural groups. *The Journal of Early Adolescence*, 19(3), 301-322. <https://doi.org/10.1177/0272431699019003001>
- Robins, R., Tracy, J., Trzesniewski, K., Potter, J., Gosling, S. (2001). Personality Correlates of Self-Esteem, *Journal of Research in Personality*, 35 (4) pp 463-482.
- Roccas, S., & Brewer, M. B. (2002). Social identity complexity. *Personality and Social Psychology Review*, 6, 88–106. doi:10.1207/S15327957PSPR0602_01
- Rohmann, A., Florack, A., & Piontkowski, U. (2006). The role of discordant acculturation attitudes in perceived threat: An analysis of host and immigrant attitudes in Germany. *International Journal of Intercultural Relations*, 30(6), 683-702.
- Romero, A., J., Martinez, D., & Carvajal, S. C. (2007). Bicultural stress and adolescent risk behaviors in a community sample of Latinos and non-Latino European Americans. *Ethnicity and Health*, 12(5), 443–463. doi: 10.1080/13557850701616854
- Rosenberg, M., & Pearlin, L. I. (1978), Social Class and Self-Esteem among Children and Adults. *American Journal of Sociology*, 84 (1), 53-77. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1086/226740>
- Ruble, D. N., & Dweck, C. S. (1995). Self-conceptions, person conceptions, and their development. *Review of personality and social psychology*, 15, 109-139.
- Ryabichenko, T., & Lebedeva, M., N. (2016) Assimilation or integration: Similarities and differences between acculturation attitudes of migrants from Central Asia and

- Russians in Central Russia. *Psychology in Russia: State of the Art*, 9 (1), pp 98-111.
- Sabatier, C. (2008). Ethnic and national identity among second-generation immigrant adolescents in France: The role of social context and family. *Journal of Adolescence*, 31(2), pp 185-205. doi:10.1016/j.adolescence.2007.08.001
- Sahin, E., Barut, Y., & Ersanli, E. (2013). Parental Education Level Positively Affects Self-Esteem of Turkish Adolescents. *Online Submission*, 4(20), 87-97.
- Σαϊτης, Χ. Α., (2002). *Ο Διεθνής στο Σύγχρονο Σχολείο*, Αθήνα: Έκδοση Ιδίου.
- Σαπουντζής, Α., (2013). Ιδεολογικά διλήμματα για τον επιπολιτισμό των παιδιών των μεταναστών στα πλαίσια του ελληνικού σχολείου. *Γ'Επιστημονική Επετηρίδα Τμήματος Ψυχολογίας ΑΠΘ* (σ. 446 – 473). Ανακτήθηκε από: <https://core.ac.uk/download/pdf/267932308.pdf>.
- Sam, D., & Berry, J., (2006). *The Cambridge Handbook of Acculturation Psychology*, Cambridge University Press.
- Samhsa, (2014). A treatment improvement protocol: Improving Cultural Competence (TIP 59). US: Substance Abuse and Mental Health Services Administration. Ανακτήθηκε από: <https://store.samhsa.gov/sites/default/files/d7/priv/sma14-4849.pdf>
- Schachner, M., He, J., Heizmann B., & Van, F. (2017). Acculturation and School adjustment of Immigrant Youth in six European Countries: findings from the PISA. *Frontiers in Psychology*, 8 (649). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00649>
- Schwartz, S. J., & Unger, J. B. (2010). Biculturalism and context: What is biculturalism, and when is it adaptive?: Cometary on Mistry and Wu. *Human development*, 53(1), 26, pp26-32. Doi: 10.1159/000268137.
- Schwartz, S. J., Unger, J. B., Zamboanga, B. L., & Szapocznik, J., (2010). Rethinking the concept of acculturation: Implications for theory and research. *American Psychologist*, 65(4), 237–251. doi: 10.1037/a0019330

- Schwartz, S. J., Montgomery, M. J., & Briones, E., (2006). The role of identity in acculturation among immigrant people: Theoretical propositions, empirical questions, and applied recommendations. *Human development*, 49 (1), 1-30. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1159/000090300>
- Sedikides, C., & Gress, A., (2003). Portraits of the self. In M. A. Hogg & J. Cooper (Eds.), *Sage Handbook of social psychology*, pp. 110-138. London, United Kingdom: Sage.
- Σελλά - Μάζη, Ε., (2001). Διγλωσσία και κοινωνία. Η κοινωνιογλωσσολογική πλευρά της διγλωσσίας. Η ελληνική πραγματικότητα. Αθήνα: Προσκήνιο.
- Sellers, R. M., Smith, M. A., Shelton, J. N., Rowley, S. A. J., & Chavous, T. M. (1998). Multidimensional model of racial identity: a reconceptualization of African American racial identity. *Personality and Social Psychology Review*, 2(1), 18-39. https://psycnet.apa.org/doi/10.1207/s15327957pspr0201_2
- Simon, B., & Klandermans, B., (2001). Politicized collective identity: A social psychological analysis. *American Psychologist*, 56, 319-331. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0003-066X.56.4.319>
- Simon, B., & Ruhs, D., (2008). Identity and politicization among Turkish migrants in Germany: The role of dual identification. *Journal of Personality and Social Psychology*, 95(6), 1354-1366. <https://doi.org/10.1037/a0012630>
- Shulman, S., Elicker, J., & Sroufe, L. A. (1994). Stages of friendship growth in preadolescence as related to attachment history. *Journal of Social and Personal Relationships*, 11(3), 341-361. <https://doi.org/10.1177/0265407594113002>
- Sullivan, H. S. (2014). The interpersonal theory of psychiatry. In *An Introduction to Theories of Personality* (pp. 137-156). Psychology Press.

- Smith, T. B., & Silva, L. (2011). Ethnic identity and personal well-being of people of color: a meta-analysis. *Journal of counseling psychology, 58*(1), 42. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0021528>
- Smokowski, P. R., & Bacallao, M. (2011). *Becoming bicultural: Risk, resilience, and Latino youth*. NYU Press.
- Song, Y. J., Hofstetter, C. R., Hovell, M. F., Paik, H. Y., Park, H. R., Lee, J., & Irvin, V. (2004). Acculturation and health risk behaviors among Californians of Korean descent. *Preventive Medicine, 39*(1), 147-156. <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2004.01.013>
- Σουσαμίδου, Α., & Αναγνωστοπούλου, Μ. (2017). Η Αυτοεκτίμηση και Κοινωνική Αποδοχή Μαθητών Τμημάτων Ένταξης. *Επιστήμες Αγωγής, 2017*(1), σ. 6-21.
- Suárez-Orozco C. and Qin D., (2006). Gendered Perspectives in Psychology: Immigrant Origin Youth *The International Migration Review, 40*(1), pp. 165-198. <https://doi.org/10.1111/j.1747-7379.2006.00007.x>
- Suarez-Orozco, C. & Suarez-Orozco, M. (2001). *Children of Immigration*, Harvard University Press.
- Syed, M., & Azmitia, M. (2009). Longitudinal trajectories of ethnic identity during the college years. *Journal of Research on Adolescence, 19*(4), 601-624. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2009.00609.x>
- Σταλίκας, Α., Τριλίβα, Σ., Ρούσση, Π., (2012). Τα ψυχομετρικά εργαλεία στην Ελλάδα - Μια συλλογή και παρουσίαση των ερωτηματολογίων, δοκιμασιών και καταλόγων καταγραφής χαρακτηριστικών στον ελληνικό χώρο, Εκδόσεις Πεδίο.
- Στατιστική Υπηρεσία Κύπρου (χ.χ.), Πληθυσμός και Κοινωνικές συνθήκες. Ανακτήθηκε από: https://www.mof.gov.cy/mof/cystat/statistics.nsf/populationcondition_21main_gr/populationcondition_21main_gr?OpenForm&sub=1&sel=1
- Steel, Z., Silove, D., Phan, T. & Bauman, A. (2002). Long-term effect of psychological trauma on the mental health of Vietnamese refugees resettled in Australia: A population-based study. *The Lancet, 360*(9339), 1056–1062. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(02\)11142-1](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(02)11142-1)

- Steele, C. M., & Aronson, J. (1995). Stereotype threat and the intellectual test performance of African Americans. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(5), 797–811. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.69.5.797>
- Stevens, G. W. J. M., Pels, T. V. M., Vollebergh, W. A. M., & Crijnen, A. A. M. (2004). Patterns of psychological acculturation in adult and adolescent Moroccan immigrants living in the Netherlands. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 35, 689-704. doi:10.1177/0022022104270111
- Tajfel, H. (1979). Individuals and groups in social psychology. *British Journal of Clinical Psychology*, 18, (2), pp183–190. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8260.1979.tb00324.x>
- Takac M. (1976). Problems of immigrant children , Cothenburg: City Council.
- Τανασίδης, Σ., (2021). Τσάλκα. Στοιχεία ιστορίας και λαογραφίας των τουρκοφώνων Ποντίων του Καυκάσου. Στο Αρχείο Πόντου – Παράρτημα 42, Αθήνα: Επιτροπή Ποντιακών Μελετών.
- Tiedt, P. & Tiedt, I., (2002). *Multicultural Teaching: A Handbook of Activities, Information, and Resources*, 6th Edition, Pearson.
- Triandafyllidou, A. (2000). The political discourse on immigration in southern Europe: A critical analysis. *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 10(5), 373– 389. doi:10.1002/1099-1298(200009/10)10:53.0.co;2-
- Τριμικλινώτης, Ν., (2019). Η Κύπρος ως νέο προσφυγικό «hotspot» της Ευρώπης Προκλήσεις για μια διαιρεμένη χώρα Friedrich-Ebert-Stiftung (FES). Ανακτήθηκε από: <https://library.fes.de/pdf-files/bueros/zypern/16002.pdf>
- Troyna, B., & Hatcher, R. (1992). *Racism in children’s lives: A study of mainly - white primary schools*, London: Routledge.
- Τρυφωνίδου-Θεοδοσίου, Α., (2013). Πώς σκέφτεται ένα προέφηβο παιδί; Ανακτήθηκε από: <https://www.foni-lemesos.com/ygeia/psychologia>

- Τσάκαλης, Π., & Σούρλου, Ε. (2005). Γενική αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση μαθητών της Ηπείρου: διαφορές ως προς συγκεκριμένα Κοινωνικο-Δημογραφικά χαρακτηριστικά. *ΕΛΕΥΘΕΡΝΑ*, 2, 175-216. Ανακτήθηκε από: <https://ejournals.lib.uoc.gr/index.php/eleutherna/article/download/155/117/>
- Τσιαντής, Γ., & Μανωλόπουλος, Σ.,(1987). Σύγχρονα Θέματα Παιδοψυχιατρικής, εκδόσεις Καστανιώτη, Αθήνα.
- Turner, E. A., & Llamas, J. D. (2017). The role of therapy fears, ethnic identity, and spirituality on access to mental health treatment among Latino college students. *Psychological Services*, 14(4), 524.
- Turner, R. N., Hewstone, M., Voci, A., Paolini, S., & Christ, O. (2007). Reducing prejudice via direct and extended cross-group friendship. *European review of social psychology*, 18(1), 212-255.
- Φωτίου, Σ., (2010). Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στο Κυπριακό Δημοτικό Σχολείο. *Δελτίο Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου*, 2010 (12), σ. 4-11.
- Unger, J. B., Kipke, M. D., Simon, T. R., Montgomery, S. B., & Johnson, C. J. (1997). Homeless youths and young adults in Los Angeles: Prevalence of mental health problems and the relationship between mental health and substance abuse disorders. *American Journal of Community Psychology*, 25 (3), 371-394. doi: 10.1023/A:1024680727864
- Urzúa, MA, Heredia, BO, Caqueo-Urizar A., (2016). Mental health and stress by acculturation in immigrants from South America in northern Chile. *Revista Medica de Chile*, 144(5),563-570. DOI: 10.4067/s0034-98872016000500002 PMID: 27552005
- Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, (2015). Κώδικας Συμπεριφοράς κατά του Ρατσισμού και Οδηγός Διαχείρισης και Καταγραφής Ρατσιστικών Περιστατικών. Ανακτήθηκε από: <http://enimerosi.moec.gov.cy/archeia/1/ypp2933d>
- Υπουργείο παιδείας και Πολιτισμού. (2010). Διαπολιτισμική Εκπαίδευση για την ομαλή ένταξη μαθητών/τριών με μεταναστευτικές βιογραφίες στα σχολεία και την κοινωνία της

Κύπρου, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου ΥΠΠΑΝ. Ανακτήθηκε από:
https://www.pi.ac.cy/pi/files/tekmiriosi/ekdoseis/diapolitismiki/omali_entaxi/gre_ek_diapolitismiki_2010.pdf

Usher, B., Zahn-Waxler, C., Finch, C., & Gunlicks, M. (2000). The relation between global self-esteem, perceived competence, and risk for psychopathology in adolescence. In meeting of the Society for Research on Adolescence.

Valle Painter, C. (2013). Sense of belonging: Literature review (Research Report). *Citizenship and Immigration Canada*. Ανακτήθηκε από:
<https://www.canada.ca/en/immigration-refugees-citizenship/corporate/reports-statistics/research>

Van Ausdale, D., & Feagin, J. (2001). The first R: How children learn race and racism. Lanham: Rowman and Littlefield.

Vasquez, E. P., Gonzalez-Guarda, R. M., & De Santis, J. P. (2011). Acculturation, depression, self-esteem, and substance abuse among Hispanic men. *Issues in mental health nursing*, 32(2), 90-97. doi: 10.3109/01612840.2010.528169.

Verkuyten, M., & Yildiz, A. A. (2007). National (dis) identification and ethnic and religious identity: A study among Turkish Dutch Muslims. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 33(10), 1448-1462. doi:10.1177/0146167207304276

Wagner, C., Garner, M., & Kawulich, B. (2011). The state of the art of teaching research methods in the social sciences: Towards a pedagogical culture. *Studies in Higher Education*, 36(1), 75-88. <https://doi.org/10.1080/03075070903452594>

Wang, C.-C. D., & Mallinckrodt, B. (2006). Acculturation, attachment, and psychosocial adjustment of Chinese/Taiwanese international students. *Journal of Counseling Psychology*, 53(4), 422-433. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.53.4.422>

Ward, C., & Rana-Deuba, A. (1999). Acculturation and adaptation revisited. *Journal of Cross Cultural Psychology*, 30(4), 422-442. doi: 10.1177/0022022199030004003

- White, R. (1963). Ego and Reality in Psychoanalytic Theory. A Proposal regarding Independent Ego Energies. *Psychological Issues*, 34, 89-97.
- White, F. A., Harvey, L. J., & Verrelli, S. (2015). Including both voices: A new bidirectional framework for understanding and improving intergroup relations. *Australian Psychologist*, 50, 421–433. doi:10.1111/ap.12108
- Wiltfang, G. L., & Scarbecz, M. (1990). Social class and adolescents' self-esteem: Another look. *Social Psychology Quarterly*, 53 (2), 174-183. <https://doi.org/10.2307/2786678>
- Wilson, M., Thayer Z., (2018). Impact of acculturation on depression, perceived stress and self-esteem in young Middle Eastern American adults, *Annals Of Human Biology* 2018, vol. 45, no. 4, 346–353. <https://doi.org/10.1080/03014460.2018.1484160>
- Χαλιάπα Α. (2009). Η ενσωμάτωση των μεταναστών στην Ελλάδα: η προβληματική της δεύτερης γενιάς. Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή. Αθήνα: Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, Τμήμα Γεωγραφίας.
- Χαλιάπα, Α. (2009). *Η ενσωμάτωση των μεταναστών στην Ελλάδα: η προβληματική της δεύτερης γενιάς* (Doctoral dissertation, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο. Σχολή Περιβάλλοντος, Γεωγραφίας και Εφαρμοσμένων Οικονομικών. Τμήμα Γεωγραφίας). Ανακτήθηκε από: Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών. <http://dx.doi.org/10.12681/eadd/32363>
- Χαραλαμπίδης Β., (1987). Η Ανάπτυξη της Προσωπικότητας, εκδόσεις Gutenberg.
- Χαραμής, Π., (2004). Μετανάστες και κοινωνικός αποκλεισμός. Ο ρόλος του σχολείου, Σχολική Βιβλιοθήκη.
- Χατζηπουλίδης, Ν., Χατζηπουλίδης, Γ. (2009). Η Ψυχική Υγεία των μεταναστών στην πορεία της ένταξής τους στην Ελληνική κοινωνία, *Επιθεώρηση Υγείας*, 20(120), σ.1-12
- Χατζησωτηρίου, Χ. (2011), Στις πύλες του εξευρωπαϊσμού: Κυπριακή διαπολιτισμική Εκπαίδευση, πολιτικές πεποιθήσεις και προκλήσεις, *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 51(2011), 42-61.

- Χρυσάκης, Μ., Μπαλούρδος, Δ. & Τραμουντάνης, Α. (2012). Συμμετοχή των μεταναστών δεύτερης γενιάς στο εκπαιδευτικό σύστημα και ένταξη στην αγορά εργασίας. *Το Κοινωνικό Πορτραίτο της Ελλάδας 2012*, σ. 123-156.
- Χρυσόχου, Ξ. (2011). Πολυπολιτισμική Πραγματικότητα: Οι κοινωνιολογικοί προσδιορισμοί της πολιτισμικής πολλαπλότητας, Αθήνα:Πεδίο.
- Xin, Y., Li, Q., & Liu, C. (2019). Adolescent self-esteem and social adaptation: Chain mediation of peer trust and perceived social support. *Social Behavior and Personality: An international journal*, 47(4), σ. 1-9. <https://doi.org/10.2224/sbp.7870>
- Xu, Y., Farver, J. & Pauker, K. (2015). Ethnic identity and self-esteem among Asian and European Americans: When a minority is the majority and the majority is a minority, *European Journal of Social Psychology*, Eur. J. Soc. Psychol. 45, 62–76. <https://doi.org/10.1002/ejsp.2061>
- Yiğit, H. (2010). Ergenlerin Benlik Saygılarının Yaşam Doyumu ve Bazı Özlük Nitelikleri Açısından İncelenmesi [Examination of self esteem of the adolescents in respect of life satisfaction and some personal qualities] (Master's thesis). Selçuk Üniversitesi, Konya, Turkey.
- Yılmazel, G., & Günay, O.(2012). Çorum İli Kargı İlçesinde Öğrenim Gören 12-17 Yaş Arasındaki Öğrencilerde Özsaygı ve Depresyon [Self-Esteem and Depression Levels Between 12-17 Years old Students in Kargı– Çorum]. *Sağlık Bilimleri Dergisi*, 21 (1), 20-29.
- Zembylas, M. (2012). The politics of fear and empathy: emotional ambivalence in ‘host’ children and youth discourses about migrants in Cyprus, *Intercultural Education*, 23(3,) 195-208. DOI: 10.1080/14675986.2012.701426
- Zembylas, M., Lesta, S. (2011). Greek-Cypriot Students’ Stances and Repertoires Towards Migrants and Migrant Students in the Republic of Cyprus. *Int. Migration & Integration*, 12, pp 475. <https://doi.org/10.1007/s12134-011-0188-2>

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α

Πίνακας 13

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των υποκλιμάκων του Μέρους Β' (κλίμακα Επιπολιτισμού) για τους μαθητές με μεταναστευτική βιογραφία και τους γηγενείς

	ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΣ							
	ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΣ				ΓΗΓΕΝΕΙΣ			
	ΜΟ	ΤΑ	F (1,572)	P	ΜΟ ΤΑ	F(1,554)	P	
ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΣ ΣΤΗ ΧΩΡΑ ΚΑΤΑΓΩΓΗΣ	3.67	.66	40.47	0.001				
ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΣ ΣΤΗ ΧΩΡΑ ΥΠΟΔΟΧΗΣ	3.09	.83						
ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΣ ΣΤΗ ΧΩΡΑ ΚΑΤΑΓΩΓΗΣ					4.20 0.65	415.05	$p <$ 0.001	
ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΣ ΣΤΟΝ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟ ΑΛΛΩΝ ΧΩΡΩΝ					2.50 0.76			

Πίνακας 14

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των υποκλιμάκων του Μέρους Β' (κλίμακα Επιπολιτισμού) για τους μαθητές με μεταναστευτική βιογραφία σε σχέση με την Εθνική Ομάδα Καταγωγής

ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΕΘΝΙΚΗ ΟΜΑΔΑ ΚΑΤΑΓΩΓΗΣ												
	ΒΟΥΛΓΑΡΙΑ	ΓΕΩΡΓΙΑ	ΡΟΥΜΑΝΙΑ	ΣΥΡΙΑ	ΡΩΣΙΑ	F(1,160)						
ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΣ ΣΤΗ ΧΩΡΑ ΚΑΤΑΓΩΓΗΣ	3.45	.61	3.78	.67	3.69	.69	3.67	.61	3.69	.78	0.52	$p = 1.00$
ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΣ ΣΤΗ ΧΩΡΑ ΥΠΟΔΟΧΗΣ	2.72	.75	3.29	.79	2.88	.76	3.04	.88	2.86	.83	3.32	$p < 0.01$

Πίνακας 15

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των προτάσεων του Μέρους Β' (κλίμακα Επιπολιτισμού) σε σχέση με τον τύπο σχολείου και την καταγωγή των συμμαθητών τους

	ΣΥΜΠΑΤΡΙΩΤΕΣ				ΓΗΓΕΝΕΙΣ/ΑΛΛΟΥΣ			
	ΔΡΑ.Σ.Ε	ΜΗ ΔΡΑ.Σ.Ε	<i>t</i> (284)	<i>p</i>	ΔΡΑ.Σ.Ε	ΜΗ ΔΡΑ.Σ. Ε	<i>t</i> (284)	P
	ΜΟ ΤΑ	ΜΟ ΤΑ			ΜΟ ΤΑ	ΜΟ ΤΑ		
ΔΙΟΜΑΔΙΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ	3.64 .84	3.65 .68	-0.30	0.16	2.86 .97	3.08 1.10	-2.84	< 0,05
ΚΑΘΗΜΕΡΙΝ ΟΣ ΤΡΟΠΟΣ ΖΩΗΣ	3.74 0.82	3.97 0.58	-1.88	< 0.01	3.30 .84	3.11 .86	1.46	0.14
ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚ Η ΕΜΠΛΟΚΗ	3.52 1.10	3.51 1.31	.07	.94	2.57 1.28	2.81 1.24	-1.19	.24

Πίνακας 16

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των προτάσεων της κλίμακας Αυτοεκτίμησης για τους μαθητές με μεταναστευτική βιογραφία και τους γηγενείς

	ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗ ΜΑΘΗΤΩΝ					
	ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΣ		ΓΗΓΕΝΕΙΣ		<i>F</i> (1,561)	P
	ΜΟ	ΤΑ	ΜΟ	ΤΑ		
ΓΕΝΙΚΗ ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗ	6.69	2.17	7.86	2.10	31.86	0,001
ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗ	3.50	1.13	3.68	.99	5.54	0,001
ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΗ – ΣΧΟΛΙΚΗ ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗ	3.47	1.45	4.16	1.12	31.37	0.001
ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗ ΜΕ ΓΟΝΕΙΣ	4.29	1.04	4.55	.77	10.98	0.001
ΣΥΝΟΛΙΚΗ ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗ	17.96	4.56	20.24	3.85	33.37	0.001

Πίνακας 17

Περιγραφικά στατιστικά μέτρα των πέντε υποκλιμάκων – τομέων Αυτοεκτίμησης ως προς τα Στάδια διαμόρφωσης της Εθνικής Ταυτότητας που επιλέγουν οι μετανάστες μαθητές

	Ανεξερεύνητη εθνική ταυτότητα		Εξερεύνηση εθνικής ταυτότητας		Επίτευξη εθνικής ταυτότητας		F (1,285)	P
Γενική Αυτοεκτίμηση	6.04	2.16	6.85	2.26	7.36	1.86	10.03	.001
Κοινωνική Αυτοεκτίμηση	3.26	1.17	3.56	1.06	3.75	1.10	4.90	.008
Ακαδημαϊκή σχολική Αυτοεκτίμηση	3.11	1.60	3.66	1.42	3.75	1.17	6.10	.003
Αυτοεκτίμηση σε σχέση με γονείς	4.04	1.16	4.48	.94	4.42	.90	5.76	.004
Συνολικός βαθμός Αυτοεκτίμησης	16.44	4.73	18.61	4.57	19.29	5.17	3.72	.001

Πίνακας 18

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των προτάσεων του Μέρους Β' (κλίμακα Επιπολιτισμού) για τους μαθητές με μεταναστευτική βιογραφία

	ΜΟ	ΤΑ
1. Οι πιο πολλοί από τους κοντινούς μου φίλους είναι συμπατριώτες μου.	3.34	1.406
2. Αισθάνομαι άνετα με τους συμπατριώτες μου.	3.91	1.280
3. Μου αρέσει να πηγαίνω σε εκδηλώσεις και πάρτι που κάνουν οι συμπατριώτες μου.	3.93	1.242
4. Στο σπίτι, θέλω να μιλάω τη γλώσσα που μιλούν οι συμπατριώτες μου.	4.07	1.230
5. Μου αρέσει να τρώω φαγητό όπως το φτιάχνουν οι συμπατριώτες μου.	3.84	1.269
6. Θα ήθελα να κρατήσω τον τρόπο ζωής των συμπατριωτών μου.	3.54	1.395
7. Ως προς τη συμπεριφορά και τις αξίες μου, νιώθω ότι είμαι σαν τους συμπατριώτες μου.	3.50	1.286
8. Πόσο συχνά κάνεις παρέα με συνομήλικους συμπατριώτες σου;	3.71	1.179
9. Πόσο συχνά πηγαίνεις σε εκδηλώσεις και πάρτι που κάνουν οι συμπατριώτες σου;	3.32	1.295
10. Πόσο συχνά μιλάς τη γλώσσα που μιλούν οι συμπατριώτες σου;	4.06	1.162
11. Πόσο συχνά ακούς τη μουσική που ακούνε οι συμπατριώτες σου;	3.14	1.462
12. Οι πιο πολλοί μου φίλοι είναι Κύπριοι.	3.03	1.491
13. Αισθάνομαι άνετα με τους Κύπριους.	3.56	1.439
14. Μου αρέσει να πηγαίνω σε εκδηλώσεις και πάρτι που κάνουν Κύπριοι.	3.11	1.479
15. Στο σπίτι θέλω να μιλάω ελληνικά.	3.22	1.504
16. Μου αρέσει να τρώω φαγητό όπως το τρώνε στην Κύπρο.	3.55	1.258
17. Θα ήθελα να ακολουθήσω τον κυπριακό τρόπο ζωής.	2.55	1.420

18. Ως προς τη συμπεριφορά και τις αξίες μου, νιώθω ότι είμαι Κύπριος.	2.68	1.497
19. Πόσο συχνά κάνεις παρέα με συνομήλικους Κύπριους;	3.31	1.438
20. Πόσο συχνά πηγαίνεις σε εκδηλώσεις και πάρτι που κάνουν Κύπριοι;	2.67	1.368
21. Πόσο συχνά μιλάς ελληνικά-κυπριακά;	3.71	1.177
22. Πόσο συχνά ακούς ελληνική-κυπριακή μουσική;	2.61	1.414

Πίνακας 19

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των προτάσεων του Μέρους Β' (κλίμακα Επιπολιτισμού) για τους γηγενείς μαθητές

	ΜΟ	ΤΑ
1. Οι πιο πολλοί από τους κοντινούς μου φίλους είναι συμπατριώτες μου (Κύπριοι).	4.39	.999
2. Αισθάνομαι άνετα με τους συμπατριώτες μου.	4.44	.822
3. Μου αρέσει να πηγαίνω σε εκδηλώσεις και πάρτι που κάνουν οι συμπατριώτες μου.	4.36	1.076
4. Στο σπίτι, θέλω να μιλάω τη γλώσσα που μιλούν οι συμπατριώτες μου.	4.34	1.189
5. Μου αρέσει να τρώω φαγητό όπως το φτιάχνουν οι συμπατριώτες μου.	4.19	1.083
6. Θα ήθελα να κρατήσω τον τρόπο ζωής των συμπατριωτών μου.	4.10	1.192
7. Ως προς τη συμπεριφορά και τις αξίες μου, νιώθω ότι είμαι σαν τους συμπατριώτες μου.	4.12	1.127
8. Πόσο συχνά κάνεις παρέα με συνομήλικους συμπατριώτες σου;	4.39	.936
9. Πόσο συχνά πηγαίνεις σε εκδηλώσεις και πάρτι που κάνουν οι συμπατριώτες σου;	4.03	1.095
10. Πόσο συχνά μιλάς τη γλώσσα που μιλούν οι συμπατριώτες σου;	4.48	1.016
11. Πόσο συχνά ακούς τη μουσική που ακούνε οι συμπατριώτες σου;	3.45	1.328
12. Οι πιο πολλοί μου φίλοι είναι από άλλη χώρα.	2.12	1.223
13. Αισθάνομαι άνετα με αυτούς που είναι από άλλη χώρα.	3.61	1.362
14. Μου αρέσει να πηγαίνω σε εκδηλώσεις και πάρτι που κάνουν άτομα από άλλη χώρα.	3.04	1.398
15. Στο σπίτι θέλω να μιλάω άλλη γλώσσα εκτός των ελληνικών.	2.17	1.382
16. Μου αρέσει να τρώω φαγητό όπως το τρώνε σε άλλες χώρες.	2.95	1.364
17. Θα ήθελα να ακολουθήσω τον ξένο τρόπο ζωής.	2.14	1.255
18. Ως προς τη συμπεριφορά και τις αξίες μου, νιώθω ότι είμαι ξένος.	1.67	1.076

19. Πόσο συχνά κάνεις παρέα με συνομήλικους σου από άλλη χώρα;	2.75	1.318
20. Πόσο συχνά πηγαίνεις σε εκδηλώσεις και πάρτι που κάνουν άτομα από άλλη χώρα;	2.47	1.220
21. Πόσο συχνά μιλάς ξένη γλώσσα (εκτός των αγγλικών);	1.81	1.230
22. Πόσο συχνά ξένη μουσική (εκτός της αγγλικής);	2.56	1.577

Πίνακας 20

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των προτάσεων του Μέρους Ε' (κλίμακα Αυτοεκτίμησης) για τους μετανάστες και γηγενείς μαθητές

	ΜΟ	ΤΑ
1. Εύχομαι να ήμουν μικρότερος/μικρότερη σε ηλικία.	1.72	.46
2. Στα άλλα παιδιά (αγόρια – κορίτσια) αρέσει να παίζουν μαζί μου.	1.09	.29
3. Συνήθως τα παρατάω, όταν οι εργασίες του σχολείου είναι πολύ δύσκολες.	1.78	.41
4. Οι γονείς μου δε θυμώνουν ποτέ μαζί μου.	1.69	.46
5. Έχω λίγους φίλους μόνο.	1.79	.41
6. Περνάω πολύ καλά με τους γονείς μου.	1.05	.21
7. Μου αρέσει που είμαι αγόρι/ Μου αρέσει που είμαι κορίτσι.	1.06	.23
8. Είμαι αποτυχημένος/η στο σχολείο.	1.78	.42
9. Οι γονείς μου με κάνουν να νιώθω ότι δεν είμαι αρκετά καλός/καλή.	1.82	.39
10. Συνήθως αποτυγχάνω όταν προσπαθώ να κάνω σημαντικά πράγματα.	1.65	.48
11. Τον περισσότερο καιρό είμαι χαρούμενος/χαρούμενη.	1.14	.35
12. Δεν έχω πάρει ποτέ κάτι που δε μου ανήκει.	1.41	.49
13. Συχνά ντρέπομαι για τον εαυτό μου.	1.68	.47
14. Τα πιο πολλά αγόρια και κορίτσια παίζουν στα διάφορα παιχνίδια καλύτερα από μένα.	1.64	.48
15. Συχνά πιστεύω ότι δεν είμαι καθόλου καλός/καλή.	1.73	.44
16. Τα πιο πολλά αγόρια και κορίτσια είναι εξυπνότερα από μένα.	1.69	.46
17. Οι γονείς μου με αντιπαθούν γιατί δεν είμαι αρκετά καλός/καλή.	1.93	.26
18. Μου αρέσουν όλοι οι άνθρωποι που γνωρίζω.	1.34	.47
19. Είμαι τόσο χαρούμενος/χαρούμενη όσο και τα περισσότερα αγόρια και κορίτσια.	1.16	.36
20. Τα πιο πολλά αγόρια και κορίτσια είναι καλύτερα από μένα.	1.73	.44
21. Μου αρέσει να παίζω με παιδιά μικρότερα από εμένα.	1.43	.49
22. Συχνά αισθάνομαι ότι θα ήθελα να παρατήσω το σχολείο.	1.78	.41
23. Μπορώ να κάνω διάφορα πράγματα το ίδιο καλά με τα άλλα αγόρια και κορίτσια.	1.17	.38
24. Αν μπορούσα, θα άλλαζα πολλά πράγματα στον εαυτό μου	1.51	.50
25. Υπάρχουν πολλές φορές που θα ήθελα να το σκάσω από το σπίτι.	1.81	.39
26. Ποτέ δεν ανησυχώ για τίποτα.	1.69	.46
27. Πάντα λέω την αλήθεια.	1.39	.49
28. Ο δάσκαλός μου νομίζει ότι δεν είμαι αρκετά καλός/καλή.	1.78	.41
29. Οι γονείς μου νομίζουν ότι είμαι μια αποτυχία.	1.91	.28
30. Ανησυχώ πολύ.	1.60	.49

Πίνακας 21

Περιγραφικά στατιστικά μέτρα των έξι υποκλιμάκων Αυτοεκτίμησης σε σχέση με τον τύπο σχολείου, ΔΡΑ.Σ.Ε – ΜΗ ΔΡΑ.Σ.Ε

Υποκλίμακες Αυτοεκτίμησης	Τύπος Σχολείου	ΜΟ	ΤΑ
Γενική Αυτοεκτίμηση	ΔΡΑ.Σ.Ε	6.95	2.20
	ΜΗ ΔΡΑ.Σ.Ε	7.57	2.19
Κοινωνική Αυτοεκτίμηση	ΔΡΑ.Σ.Ε	3.57	1.12
	ΜΗ ΔΡΑ.Σ.Ε	3.61	1.01
Ακαδημαϊκή – Σχολική Αυτοεκτίμηση	ΔΡΑ.Σ.Ε	3.64	1.42
	ΜΗ ΔΡΑ.Σ.Ε	3.98	1.23
Αυτοεκτίμηση με γονείς	ΔΡΑ.Σ.Ε	4.37	1.01
	ΜΗ ΔΡΑ.Σ.Ε	4.47	.83
Ψεύδος - Άμυνα	ΔΡΑ.Σ.Ε	2.44	1.26
	ΜΗ ΔΡΑ.Σ.Ε	2.59	1.24
Σύνολο Αυτοεκτίμησης	ΔΡΑ.Σ.Ε	18.53	4.56
	ΜΗ ΔΡΑ.Σ.Ε	19.65	4.12

Πίνακας 22

Περιγραφικά στατιστικά μέτρα των πέντε υποκλιμάκων – τομέων Αυτοεκτίμησης ως προς την Εθνική Ομάδα Καταγωγής και αποτελέσματα στατιστικών ελέγχων

Υποκλίμακες – Τομείς Αυτοεκτίμησης	Εθνική Ομάδα Καταγωγής	ΜΟ	ΤΑ	F (1,160)	p
Γενική αυτοεκτίμηση	Βουλγαρία	6.56	2.28	.97	.43
	Γεωργία	7.07	1.94		
	Ρουμανία	6.29	2.29		
	Ρωσία	7.18	1.59		
	Συρία	6.68	1.81		
Κοινωνική αυτοεκτίμηση	Βουλγαρία	3.44	1.15	1.49	.208
	Γεωργία	3.70	1.12		
	Ρουμανία	3.13	1.30		
	Ρωσία	3.82	.88		
	Συρία	3.50	1.06		
Ακαδημαϊκή-σχολική αυτοεκτίμηση	Βουλγαρία	3.52	1.50	2.52	.04
	Γεωργία	3.80	1.31		
	Ρουμανία	3.13	1.68		
	Ρωσία	3.29	1.21		
	Συρία	2.82	1.50		
Αυτοεκτίμηση σε σχέση με τους γονείς	Βουλγαρία	4.41	.89	.45	.74
	Γεωργία	4.41	.94		
	Ρουμανία	4.13	1.12		
	Ρωσία	4.41	.94		
	Συρία	4.27	.88		
Συνολικός βαθμός αυτοεκτίμησης	Βουλγαρία	17.92	4.95	1.71	
	Γεωργία	18.99	3.97		
	Ρουμανία	16.67	4.87		
	Ρωσία	18.71	3.51		
	Συρία	17.27	4.20		
Υποκλίμακες – Τομείς Αυτοεκτίμησης	Εθνική Ομάδα Καταγωγής	ΜΟ	ΤΑ	F (1,160)	p
Γενική αυτοεκτίμηση	Βουλγαρία	6.56	2.28	.97	.43
	Γεωργία	7.07	1.94		
	Ρουμανία	6.29	2.29		
	Ρωσία	7.18	1.59		
	Συρία	6.68	1.81		
Κοινωνική αυτοεκτίμηση	Βουλγαρία	3.44	1.15	1.49	.208
	Γεωργία	3.70	1.12		
	Ρουμανία	3.13	1.30		
	Ρωσία	3.82	.88		

	Συρία	3.50	1.06		
Ακαδημαϊκή-σχολική αυτοεκτίμηση	Βουλγαρία	3.52	1.50		.04
	Γεωργία	3.80	1.31		
	Ρουμανία	3.13	1.68	2.52	
	Ρωσία	3.29	1.21		
	Συρία	2.82	1.50		
Αυτοεκτίμηση σε σχέση με τους γονείς	Βουλγαρία	4.41	.89		.74
	Γεωργία	4.41	.94		
	Ρουμανία	4.13	1.12	.45	
	Ρωσία	4.41	.94		
	Συρία	4.27	.88		
Συνολικός βαθμός αυτοεκτίμησης	Βουλγαρία	17.92	4.95		1.71
	Γεωργία	18.99	3.97		
	Ρουμανία	16.67	4.87		
	Ρωσία	18.71	3.51		
	Συρία	17.27	4.20		

Πίνακας 23

Περιγραφικά στατιστικά μέτρα των τριών Σταδίων διαμόρφωσης της Εθνικής Ταυτότητας σε σχέση με την Καταγωγή

		Ανεξερεύννητη εθνική ταυτότητα	Εξερεύννηση εθνικής ταυτότητας	Επίτευξη εθνικής ταυτότητας	ΣΥΝΟΛΟ
ΜΕΤΑΝΑΣΤΗΣ	N	112	89	85	286
	%	19.9%	15.8%	15.1%	50.9%
ΓΗΓΕΝΗΣ	N	70	95	111	276
	%	12.5%	16.9%	19.8%	49.1%
ΣΥΝΟΛΟ	N	182	184	196	562
	%	32.4%	32.7%	34.9%	100.0%

Πίνακας 24

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των προτάσεων του Μέρους Γ' (κλίμακα Επιπολιτισμού) για τους μετανάστες μαθητές

	ΜΟ	ΤΑ
Οι γονείς μιλούν μαζί μου στα ελληνικά.	2.70	1.40
Μου αρέσει όταν ταξιδεύουμε στην άλλη χώρα μας.	4.19	1.22
Όταν παρακολουθώ σπορ, τότε εύχομαι να νικήσουν οι Έλληνες αθλητές.	3.21	1.44
Μου αρέσει να ακούω μουσική από την άλλη χώρα μου.	3.70	1.47
Μου αρέσει να βλέπω κυπριακή τηλεόραση.	2.18	1.40
Πιο πολύ μου αρέσει, να πηγαίνω με τους γονείς μου σε καταστήματα στα οποία έχει ανθρώπους από την άλλη χώρα μου.	3.40	1.38
Μου αρέσει να βρίσκομαι στην Κύπρο.	4.15	1.03
Όταν παρακολουθώ σπορ, εύχομαι να νικήσουν οι αθλητές από την άλλη χώρα μου.	3.51	1.42
Γνωρίζω πολλά κυπριακά τραγούδια.	2.53	1.32
Εύχομαι η οικογένειά μου να μείνει για πάρα πολύ καιρό στην Κύπρο.	3.57	1.37
Είμαι περήφανος/περήφανη που η οικογένειά μου κατάγεται από μια άλλη χώρα.	4.12	1.19
Αισθάνομαι άνετα στην άλλη χώρα μου.	3.89	1.33

Πίνακας 25

Σχέση Στρατηγικών Επιπολιτισμού και Γενεάς Μετανάστευσης για τους μετανάστες

ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ

		A' Γενεά	B' Γενεά	Σύνολο
Ενσωμάτωση	N	38	46	84
	%	13.3%	16.1%	29.4%
Αφομοίωση	N	33	38	71
	%	11.5%	13.3%	24.8%
Διαχωρισμός	N	12	39	51
	%	4.2%	13.6%	17.8%
Περιθωριοποίηση	N	45	35	80
	%	15.7%	12.2%	28.0%
Σύνολο	N	128	38	286
	%	44.8%	13.3%	100.0%

Πίνακας 26

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις έξι υποκλιμάκων του Μέρους Β του ερωτηματολογίου για τους μετανάστες μαθητές Α' και Β γενεάς και αποτελέσματα στατιστικών ελέγχων

Υποκλίμακα	Γενεά	ΜΟ	ΤΑ	statistic	p
Ομαδική αλληλεπίδραση με συμπατριώτες	B' γενεάς	3,71	0,84	t(284)=1,626	0,105
	A' γενεάς	3,56	0,76		
Ομαδική αλληλεπίδραση με Κυπρίους	B' γενεάς	3,18	1,12	t(284)=0,674	0,501
	A' γενεάς	3,09	1,04		
Καθημερινός τρόπος ζωής με συμπατριώτες	B' γενεάς	3,63	0,84	t(284)=3,532	0,000
	A' γενεάς	3,96	0,68		
Καθημερινός τρόπος ζωής με Κυπρίους	B' γενεάς	3,34	0,84	t(284)=1,595	0,112
	A' γενεάς	3,18	0,84		
Συνολική εμπλοκή στον πολιτισμό της χώρας καταγωγής	B' γενεάς	3,50	1,11	t(284)=0,398	0,691
	A' γενεάς	3,55	1,18		
Συνολική εμπλοκή στον κυπριακό πολιτισμό	B' γενεάς	2,80	1,31	t(284)=2,839	0,005
	A' γενεάς	2,38	1,20		

Πίνακας 28

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις έξι υποκλιμάκων του Μέρους Β του ερωτηματολογίου για τους μετανάστες μαθητές με Εθνική Ομάδα Καταγωγής πατέρα τη Βουλγαρία, μητέρας τη Βουλγαρία, μητέρας και πατέρα τη Βουλγαρία

Χώρα Καταγωγής:			ΒΟΥΛΓΑΡΙΑ					
Παράγοντες			Χώρα καταγωγής πατέρα		Χώρα καταγωγής μητέρας		Χώρα καταγωγής μητέρας και πατέρα	
			ΜΟ	ΤΑ	ΜΟ	ΤΑ	ΜΟ	ΤΑ
Προσανατολισμός Καταγωγής	στη	Χώρα	3.48	.62	3.45	.58	3.45	.61
Προσανατολισμός Υποδοχής	στη	Χώρα	2.99	.73	3.10	.70	3.09	.67
Ομαδική Συμπατριώτες	Αλληλεπίδραση	με	3.27	.77	3.27	.75	3.20	.79
Ομαδική Κυπρίους	Αλληλεπίδραση	με	3.12	.98	3.28	.89	3.29	.85
Καθημερινός Συμπατριώτες	τρόπος ζωής	με	3.76	.71	3.80	.75	3.80	.73
Καθημερινός Κυπρίους	τρόπος ζωής	με	3.10	.68	3.13	.65	3.10	.64
Συνολική εμπλοκή της Χώρας Καταγωγής	στον πολιτισμό		3.37	1.10	3.26	1.17	3.37	1.02

Συνολική εμπλοκή στον Κυπριακό Πολιτισμό	2.45	1.18	2.55	1.25	2.59	1.14
--	------	------	------	------	------	------

Πίνακας 29

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις έξι υποκλιμάκων του Μέρους Β του ερωτηματολογίου για τους μετανάστες μαθητές με Εθνική Ομάδα Καταγωγής πατέρα τη Ρουμανία, μητέρας τη Ρουμανία, μητέρας και πατέρα τη Ρουμανία

Χώρα Καταγωγής:			ΡΟΥΜΑΝΙΑ					
Παράγοντες			Χώρα καταγωγής πατέρα		Χώρα καταγωγής μητέρας		Χώρα καταγωγής μητέρας και πατέρα	
			ΜΟ	ΤΑ	ΜΟ	ΤΑ	ΜΟ	ΤΑ
Προσανατολισμός Καταγωγής	στη	Χώρα	3.70	.69	3.72	.67	3.69	.69
Προσανατολισμός Υποδοχής	στη	Χώρα	3.17	.82	3.19	.81	3.17	.82
Ομαδική Συμπατριώτες	Αλληλεπίδραση	με	3.42	.91	3.55	.91	3.42	.91
Ομαδική Κυπρίους	Αλληλεπίδραση	με	3.23	1.03	3.21	1.00	3.23	1.03
Καθημερινός Συμπατριώτες	τρόπος ζωής	με	3.86	.89	3.95	.78	3.95	.78
Καθημερινός Κυπρίους	τρόπος ζωής	με	3.23	.79	3.29	.79	3.23	.79
Συνολική εμπλοκή στον πολιτισμό της Χώρας Καταγωγής			3.90	1.02	3.88	.99	3.90	1.02

Συνολική εμπλοκή στον Κυπριακό Πολιτισμό	2.90	1.36	2.91	1.34	2.90	1.36
--	------	------	------	------	------	------

Πίνακας 30

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις έξι υποκλιμάκων του Μέρους Β του ερωτηματολογίου για τους μετανάστες μαθητές με Εθνική Ομάδα Καταγωγής πατέρα τη Συρία, μητέρας τη Συρία, μητέρας και πατέρα τη Συρία

Χώρα Καταγωγής:			ΣΥΡΙΑ					
Παράγοντες			Χώρα καταγωγής πατέρα		Χώρα καταγωγής μητέρας		Χώρα καταγωγής μητέρας και πατέρα	
			ΜΟ	ΤΑ	ΜΟ	ΤΑ	ΜΟ	ΤΑ
Προσανατολισμός Καταγωγής	στη	Χώρα	3,64	.58	3.64	.61	3.67	.61
Προσανατολισμός Υποδοχής	στη	Χώρα	3.19	.70	3.20	.72	3.17	.73
Ομαδική Συμπατριώτες	Αλληλεπίδραση	με	3.37	.71	3.29	.68	3.32	.68
Ομαδική Κυπρίους	Αλληλεπίδραση	με	3.43	.84	3.42	.87	3.40	.89

Καθημερινός τρόπος ζωής με Συμπατριώτες	4.10	.66	4.03	.67	4.14	.64
Καθημερινός τρόπος ζωής με Κυπρίους	3.16	.70	3.16	.70	3.15	.71
Συνολική εμπλοκή στον πολιτισμό της Χώρας Καταγωγής	3.56	1.20	3.61	1.23	3.61	1.26
Συνολική εμπλοκή στον Κυπριακό Πολιτισμό	2.66	1.34	2.70	1.39	2.66	1.40

Πίνακας 31

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις έξι υποκλιμάκων του Μέρους Β του ερωτηματολογίου για τους μετανάστες μαθητές με Εθνική Ομάδα Καταγωγής πατέρα τη Ρωσία, μητέρας τη Ρωσία, μητέρας και πατέρα τη Ρωσία

Χώρα Καταγωγής:	ΡΩΣΙΑ							
	Παράγοντες		Χώρα καταγωγής πατέρα		Χώρα καταγωγής μητέρας		Χώρα καταγωγής μητέρας και πατέρα	
	MO	TA	MO	TA	MO	TA	MO	TA
Προσανατολισμός στη Χώρα Καταγωγής	3.55	.88	3.70	.74	3.69	.78		

Προσανατολισμός Υποδοχής	στη Χώρα	2.92	.82	2.81	.85	2.86	.83
Ομαδική Συμπατριώτες	Αλληλεπίδραση με	3.63	.86	3.73	.84	3.79	.64
Ομαδική Κυπρίους	Αλληλεπίδραση με	3.10	1.14	2.80	1.19	3.11	1.17
Καθημερινός Συμπατριώτες	τρόπος ζωής με	3.73	.93	3.58	1.24	3.62	1,27
Καθημερινός Κυπρίους	τρόπος ζωής με	3.05	.81	3.13	.89	2.88	.83
Συνολική εμπλοκή στον πολιτισμό της Χώρας Καταγωγής		3.34	1.32	3.53	1.16	3.59	1.14
Συνολική εμπλοκή στον Κυπριακό Πολιτισμό		2.23	1.22	2.20	1,21	2.21	1.19

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΓΗΓΕΝΩΝ/ΚΥΠΡΙΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ**ΜΕΡΟΣ Α'**

1) Φύλο: Αγόρι Κορίτσι

2) Έτος Γέννησης: 20.....

3) Τάξη: Ε' Δημοτικού Στ' Δημοτικού

4) Γεννήθηκες στην Κύπρο: Ναι Όχι

Αν όχι, σε ποια χώρα γεννήθηκες;

Αν γεννήθηκες σε άλλη χώρα, πόσα χρόνια μένεις στην Κύπρο;

5) Σε ποια περιοχή της επαρχίας/πόλης σου ζεις;

6) Η μητέρα σου γεννήθηκε στην Κύπρο: Ναι Όχι

Αν όχι, σε ποια χώρα γεννήθηκε η μητέρα σου;.....

7) Ο πατέρας σου γεννήθηκε στην Κύπρο: Ναι Όχι

Αν όχι, σε ποια χώρα γεννήθηκε ο πατέρας σου;

8) Ποια είναι η οικογενειακή κατάσταση των γονέων σου;

Παντρεμένοι Χωρισμένοι ή σε διάσταση

Συζούν χωρίς γάμο Θάνατος γονέα Άλλο

9) Ποια είναι η εκπαίδευση των γονιών σου;

Μητέρα

Δημοτικό

Γυμνάσιο

Λύκειο

Πανεπιστήμιο

Πατέρας

Δημοτικό

Γυμνάσιο

Λύκειο

Πανεπιστήμιο

10) Τι δουλειά κάνει ο πατέρας σου;

11) Τι δουλειά κάνει η μητέρα σου;

12) Πόσα άτομα μένουν στο ίδιο σπίτι μαζί σου; (εκτός από σένα)

13) Έχεις δικό σου δωμάτιο; Ναι Όχι

Μέρος Β΄

Συμπλήρωσε αυτή τη σελίδα μόνο αν οι γονείς σου κατάγονται από την Κύπρο.

Οι επόμενες προτάσεις αναφέρονται στις **σχέσεις σου με τους συμπατριώτες σου** δηλ. τους ανθρώπους, παιδιά ή μεγάλους που κατάγονται από την Κύπρο και στις **σχέσεις σου με τους ανθρώπους, παιδιά ή μεγάλους με μεταναστευτική βιογραφία** δηλ. κατάγονται από άλλο άλλη χώρα.

Διάβασε προσεκτικά κάθε πρόταση και βάλε σε κύκλο την απάντηση που σου ταιριάζει καλύτερα.

	Σχεδόν καθόλου	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Σχεδόν πάντα
1.Οι πιο πολλοί από τους κοντινούς μου φίλους είναι συμπατριώτες μου (Κύπριοι).	1	2	3	4	5
2.Αισθάνομαι άνετα με τους συμπατριώτες μου.	1	2	3	4	5
3.Μου αρέσει να πηγαίνω σε εκδηλώσεις και πάρτι που κάνουν οι συμπατριώτες μου.	1	2	3	4	5
4.Στο σπίτι θέλω να μιλάω τη γλώσσα που μιλούν οι συμπατριώτες μου.	1	2	3	4	5
5.Μου αρέσει να τρώω φαγητό όπως το φτιάχνουν οι συμπατριώτες μου.	1	2	3	4	5
6.Θα ήθελα να κρατήσω τον τρόπο ζωής των συμπατριωτών μου.	1	2	3	4	5
7.Ως προς τη συμπεριφορά και τις αξίες μου, νιώθω ότι είμαι σαν τους συμπατριώτες μου.	1	2	3	4	5
8.Πόσο συχνά κάνεις παρέα με συνομήλικους συμπατριώτες σου;	1	2	3	4	5

9.Πόσο συχνά πηγαίνεις σε εκδηλώσεις και πάρτι που κάνουν οι συμπατριώτες σου;	1	2	3	4	5
10.Πόσο συχνά μιλάς τη γλώσσα που μιλούν οι συμπατριώτες σου;	1	2	3	4	5
11.Πόσο συχνά ακούς τη μουσική που ακούνε οι συμπατριώτες σου;	1	2	3	4	5
12.Οι πιο πολλοί μου φίλοι είναι από άλλη χώρα.	1	2	3	4	5
13.Αισθάνομαι άνετα με αυτούς που είναι από άλλη χώρα.	1	2	3	4	5
14.Μου αρέσει να πηγαίνω σε εκδηλώσεις και πάρτι που κάνουν άτομα από άλλη χώρα.	1	2	3	4	5
15.Στο σπίτι θέλω να μιλάω άλλη γλώσσα εκτός των Ελληνικών.	1	2	3	4	5
16.Μου αρέσει να τρώω φαγητό όπως το τρώνε σε άλλες χώρες.	1	2	3	4	5
17.Θα ήθελα να ακολουθήσω τον ξένο τρόπο ζωής.	1	2	3	4	5
18.Ως προς τη συμπεριφορά και τις αξίες μου, νιώθω ότι είμαι ξένος.	1	2	3	4	5
19.Πόσο συχνά κάνεις παρέα με συνομήλικους σου από άλλη χώρα;	1	2	3	4	5
20.Πόσο συχνά πηγαίνεις σε εκδηλώσεις και πάρτι που κάνουν άτομα από άλλη χώρα;	1	2	3	4	5
21.Πόσο συχνά μιλάς ξένη γλώσσα (εκτός των αγγλικών);	1	2	3	4	5
22.Πόσο συχνά ακούς ξένη μουσική (εκτός της αγγλικής) ;	1	2	3	4	5

Μέρος Δ΄

Στην Κύπρο ζουν άνθρωποι από διάφορες χώρες και πολιτισμούς. Για να διακρίνουμε την **εθνική ομάδα (εθνικότητα)** στην οποία ανήκει κάποιος χρησιμοποιούμε τις λέξεις: Έλληνας, Ρώσος, Ελληνοπόντιος, Γεωργιανός, Βούλγαρος, Ρουμάνος...

Οι προτάσεις που ακολουθούν αναφέρονται στην εθνική ομάδα (εθνικότητα) όπου ανήκεις και στο πώς νιώθεις για αυτήν.

	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
1. Αφιέρωσα χρόνο προσπαθώντας να μάθω περισσότερα για την εθνικότητά μου όπως την ιστορία της, την παράδοση, τα ήθη και τα έθιμα.	1	2	3	4
2. Είμαι ενεργό μέλος σε οργανισμούς και κοινωνικές ομάδες που συμπεριλαμβάνουν κυρίως άτομα της ίδιας εθνικότητας με τη δική μου.	1	2	3	4
3. Έχω μια ξεκάθαρη εικόνα της εθνικότητάς μου και τι σημαίνει αυτή για μένα.	1	2	3	4
4. Σκέφτομαι συχνά πώς η ζωή μου επηρεάζεται ή θα επηρεαστεί λόγω της εθνικότητας την οποία έχω.	1	2	3	4
5. Είμαι ευχαριστημένος με την εθνικότητα που έχω.	1	2	3	4
6. Νιώθω ότι πραγματικά ανήκω στην εθνική μου ομάδα.	1	2	3	4
7. Καταλαβαίνω πολύ καλά τι σημαίνει για μένα να είμαι μέρος της εθνικότητάς μου.	1	2	3	4
8. Στην προσπάθειά μου να μάθω περισσότερα για την εθνικότητά μου, συζήτησα με πολλά άλλα άτομα.	1	2	3	4
9. Νιώθω περήφανος για την εθνικότητά μου.	1	2	3	4
10. Λαμβάνω μέρος σε παραδοσιακές δραστηριότητες της εθνικότητάς μου όπως χορούς, τραγούδια, κ.α.	1	2	3	4
11. Νιώθω μια μεγάλη σύνδεση με την εθνικότητά μου.	1	2	3	4
12. Νιώθω ωραία για την εθνική και πολιτιστική μου ταυτότητα.	1	2	3	4

Διάβασε προσεκτικά κάθε πρόταση και βάλε σε κύκλο την απάντηση που σου ταιριάζει καλύτερα.

Μέρος Ε΄

Διάβασε προσεκτικά κάθε πρόταση και βάλε σε κύκλο την απάντηση που σου ταιριάζει καλύτερα.

1.	Εύχομαι να ήμουν μικρότερος/μικρότερη σε ηλικία.	ΝΑΙ	ΟΧΙ
2.	Στα άλλα παιδιά (αγόρια - κορίτσια) αρέσει να παίζουν μαζί μου.	ΝΑΙ	ΟΧΙ
3.	Συνήθως τα παρατάω, όταν οι εργασίες του σχολείου είναι πολύ δύσκολες.	ΝΑΙ	ΟΧΙ
4.	Οι γονείς μου δε θυμώνουν ποτέ μαζί μου.	ΝΑΙ	ΟΧΙ
5.	Έχω λίγους φίλους μόνο.	ΝΑΙ	ΟΧΙ
6.	Περνάω πολύ καλά με τους γονείς μου.	ΝΑΙ	ΟΧΙ
7.	Μου αρέσει που είμαι αγόρι/ Μου αρέσει που είμαι κορίτσι.	ΝΑΙ	ΟΧΙ
8.	Είμαι αποτυχημένος/η στο σχολείο.	ΝΑΙ	ΟΧΙ
9.	Οι γονείς μου με κάνουν να νιώθω ότι δεν είμαι αρκετά καλός/καλή.	ΝΑΙ	ΟΧΙ
10.	Συνήθως αποτυγχάνω όταν προσπαθώ να κάνω σημαντικά πράγματα.	ΝΑΙ	ΟΧΙ
11.	Τον περισσότερο καιρό είμαι χαρούμενος/χαρούμενη.	ΝΑΙ	ΟΧΙ
12.	Δεν έχω πάρει ποτέ κάτι που δε μου ανήκει.	ΝΑΙ	ΟΧΙ
13.	Συχνά ντρέπομαι για τον εαυτό μου.	ΝΑΙ	ΟΧΙ
14.	Τα πιο πολλά αγόρια και κορίτσια παίζουν στα διάφορα παιχνίδια καλύτερα από μένα.	ΝΑΙ	ΟΧΙ
15.	Συχνά πιστεύω ότι δεν είμαι καθόλου καλός/καλή.	ΝΑΙ	ΟΧΙ
16.	Τα πιο πολλά αγόρια και κορίτσια είναι εξυπνότερα από μένα.	ΝΑΙ	ΟΧΙ
17.	Οι γονείς μου με αντιπαθούν γιατί δεν είμαι αρκετά καλός/καλή.	ΝΑΙ	ΟΧΙ
18.	Μου αρέσουν όλοι οι άνθρωποι που γνωρίζω.	ΝΑΙ	ΟΧΙ
19.	Είμαι τόσο χαρούμενος/χαρούμενη όσο και τα περισσότερα αγόρια και κορίτσια.	ΝΑΙ	ΟΧΙ
20.	Τα πιο πολλά αγόρια και κορίτσια είναι καλύτερα από μένα.	ΝΑΙ	ΟΧΙ
21.	Μου αρέσει να παίζω με παιδιά μικρότερα από εμένα.	ΝΑΙ	ΟΧΙ
22.	Συχνά αισθάνομαι ότι θα ήθελα να παρατήσω το σχολείο.	ΝΑΙ	ΟΧΙ
23.	Μπορώ να κάνω διάφορα πράγματα το ίδιο καλά με τα άλλα αγόρια και κορίτσια.	ΝΑΙ	ΟΧΙ
24.	Αν μπορούσα, θα άλλαζα πολλά πράγματα στον εαυτό μου.	ΝΑΙ	ΟΧΙ
25.	Υπάρχουν πολλές φορές που θα ήθελα να το σκάσω από το σπίτι.	ΝΑΙ	ΟΧΙ

26	Ποτέ δεν ανησυχώ για τίποτα.	ΝΑΙ	ΟΧΙ
27	Πάντα λέω την αλήθεια.	ΝΑΙ	ΟΧΙ
28	Ο δάσκαλός μου νομίζει ότι δεν είμαι αρκετά καλός/καλή.	ΝΑΙ	ΟΧΙ
29	Οι γονείς μου νομίζουν ότι είμαι μια αποτυχία.	ΝΑΙ	ΟΧΙ
30	Ανησυχώ πολύ.	ΝΑΙ	ΟΧΙ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΥΤΙΚΗ ΒΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΜΕΡΟΣ Α'

14) Φύλο: Αγόρι Κορίτσι

15) Έτος Γέννησης: 20.....

16) Τάξη: Ε' Δημοτικού Στ' Δημοτικού

17) Γεννήθηκες στην Κύπρο: Ναι Όχι

Αν όχι, σε ποια χώρα γεννήθηκες;

Αν γεννήθηκες σε άλλη χώρα, πόσα χρόνια μένεις στην Κύπρο;

18) Σε ποια περιοχή της επαρχίας/πόλης σου ζεις;

19) Η μητέρα σου γεννήθηκε στην Κύπρο: Ναι Όχι

Αν όχι, σε ποια χώρα γεννήθηκε η μητέρα σου;

20) Ο πατέρας σου γεννήθηκε στην Κύπρο: Ναι Όχι

Αν όχι, σε ποια χώρα γεννήθηκε ο πατέρας σου;

21) Ποια είναι η οικογενειακή κατάσταση των γονέων σου;

Παντρεμένοι Χωρισμένοι ή σε διάσταση

Συζούν χωρίς γάμο Θάνατος γονέα Άλλο

22) Ποια είναι η εκπαίδευση των γονιών σου;

Μητέρα

Δημοτικό

Γυμνάσιο

Λύκειο

Πανεπιστήμιο

Πατέρας

Δημοτικό

Γυμνάσιο

Λύκειο

Πανεπιστήμιο

23) Τι δουλειά κάνει ο πατέρας σου;

24) Τι δουλειά κάνει η μητέρα σου;

25) Πόσα άτομα μένουν στο ίδιο σπίτι μαζί σου; (εκτός από σένα)

26) Έχεις δικό σου δωμάτιο; Ναι Όχι

Μέρος Β΄

Συμπλήρωσε αυτή τη σελίδα μόνο αν οι γονείς σου κατάγονται από κάποια άλλη χώρα, όχι από την Κύπρο.

Οι επόμενες προτάσεις αναφέρονται στις σχέσεις σου με τους συμπατριώτες σου, δηλ. τους ανθρώπους, παιδιά ή μεγάλους που κατάγονται από την ίδια χώρα με την οικογένειά σου και στις σχέσεις σου με τους Κύπριους.

Διάβασε προσεκτικά κάθε πρόταση και βάλε σε κύκλο την απάντηση που σου ταιριάζει καλύτερα.

	Σχεδόν καθόλου	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Σχεδόν πάντα
1. Οι πιο πολλοί από τους κοντινούς μου φίλους είναι συμπατριώτες μου.	1	2	3	4	5
2. Αισθάνομαι άνετα με τους συμπατριώτες μου.	1	2	3	4	5
3. Μου αρέσει να πηγαίνω σε εκδηλώσεις και πάρτι που κάνουν οι συμπατριώτες μου.	1	2	3	4	5
4. Στο σπίτι, θέλω να μιλάω τη γλώσσα που μιλούν οι συμπατριώτες μου.	1	2	3	4	5
5. Μου αρέσει να τρώω φαγητό όπως το φτιάχνουν οι συμπατριώτες μου.	1	2	3	4	5
6. Θα ήθελα να κρατήσω τον τρόπο ζωής των συμπατριωτών μου.	1	2	3	4	5
7. Ως προς τη συμπεριφορά και τις αξίες μου, νιώθω ότι είμαι σαν τους συμπατριώτες μου.	1	2	3	4	5

8. Πόσο συχνά κάνεις παρέα με συνομήλικους συμπατριώτες σου;	1	2	3	4	5
9. Πόσο συχνά πηγαίνεις σε εκδηλώσεις και πάρτι που κάνουν οι συμπατριώτες σου;	1	2	3	4	5
10. Πόσο συχνά μιλάς τη γλώσσα που μιλούν οι συμπατριώτες σου;	1	2	3	4	5
11. Πόσο συχνά ακούς τη μουσική που ακούνε οι συμπατριώτες σου;	1	2	3	4	5
12. Οι πιο πολλοί μου φίλοι είναι Κύπριοι.	1	2	3	4	5
13. Αισθάνομαι άνετα με τους Κύπριους.	1	2	3	4	5
14. Μου αρέσει να πηγαίνω σε εκδηλώσεις και πάρτι που κάνουν Κύπριοι.	1	2	3	4	5
15. Στο σπίτι θέλω να μιλάω Ελληνικά.	1	2	3	4	5
16. Μου αρέσει να τρώω φαγητό όπως το τρώνε στην Κύπρο.	1	2	3	4	5
17. Θα ήθελα να ακολουθήσω τον κυπριακό τρόπο ζωής	1	2	3	4	5
18. Ως προς τη συμπεριφορά και τις αξίες μου, νιώθω ότι είμαι Κύπριος.	1	2	3	4	5
19. Πόσο συχνά κάνεις παρέα με συνομήλικους Κύπριους;	1	2	3	4	5
20. Πόσο συχνά πηγαίνεις σε εκδηλώσεις και πάρτι που κάνουν Κύπριοι;	1	2	3	4	5
21. Πόσο συχνά μιλάς ελληνικά - κυπριακά;	1	2	3	4	5
22. Πόσο συχνά ακούς ελληνική - κυπριακή μουσική;	1	2	3	4	5

Μέρος Γ΄

Οι πιο κάτω προτάσεις αναφέρονται στα παιδιά με μεταναστευτική βιογραφία, δηλαδή παιδιά τους οποίους οι γονείς τους κατάγονται από άλλη χώρα, όχι από την Κύπρο.

	Δεν είναι καθόλου σωστό	Λίγο σωστό	Είναι στη μέση	Πολύ σωστό	Εντελώς σωστό
1.Οι γονείς μιλούν μαζί μου στα ελληνικά.	1	2	3	4	5
2.Μου αρέσει όταν ταξιδεύουμε στην άλλη χώρα μας.	1	2	3	4	5
3.Όταν παρακολουθώ σπορ, τότε εύχομαι να νικήσουν οι Έλληνες αθλητές.	1	2	3	4	5
4. Μου αρέσει να ακούω μουσική από την άλλη χώρα μου.	1	2	3	4	5
5. Μου αρέσει να βλέπω κυπριακή τηλεόραση.	1	2	3	4	5
6. Πιο πολύ μου αρέσει, να πηγαίνω με τους γονείς μου σε καταστήματα στα οποία έχει ανθρώπους από την άλλη χώρα μου.	1	2	3	4	5
7.Μου αρέσει να βρίσκομαι στην Κύπρο.	1	2	3	4	5
8. Όταν παρακολουθώ σπορ, εύχομαι να νικήσουν οι αθλητές από την άλλη χώρα μου.	1	2	3	4	5
9. Γνωρίζω πολλά κυπριακά τραγούδια.	1	2	3	4	5
10. Εύχομαι η οικογένειά μου να μείνει για πάρα πολύ καιρό στην Κύπρο.	1	2	3	4	5
11. Είμαι περήφανος/περήφανη που η οικογένειά μου κατάγεται από μια άλλη χώρα.	1	2	3	4	5
12. Αισθάνομαι άνετα στην άλλη χώρα μου.	1	2	3	4	5

Διάβασε προσεκτικά κάθε πρόταση και βάλε σε κύκλο την απάντηση που σου ταιριάζει καλύτερα.

Μέρος Δ΄

Στην Κύπρο ζουν άνθρωποι από διάφορες χώρες και πολιτισμούς. Για να διακρίνουμε την **εθνική ομάδα (εθνικότητα)** στην οποία ανήκει κάποιος χρησιμοποιούμε τις λέξεις: Έλληνας, Ρώσος, Ελληνοπόντιος, Γεωργιανός, Βούλγαρος, Ρουμάνος...

Οι προτάσεις που ακολουθούν αναφέρονται στην εθνική ομάδα (εθνικότητα) όπου ανήκεις και στο πώς νιώθεις για αυτήν.

Διάβασε προσεκτικά κάθε πρόταση και βάλε σε κύκλο την απάντηση που σου ταιριάζει καλύτερα.

	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
1. Αφιέρωσα χρόνο προσπαθώντας να μάθω περισσότερα για την εθνικότητά μου όπως την ιστορία της, την παράδοση, τα ήθη και τα έθιμα.	1	2	3	4
2. Είμαι ενεργό μέλος σε οργανισμούς και κοινωνικές ομάδες που συμπεριλαμβάνουν κυρίως άτομα της ίδιας εθνικότητας με τη δική μου.	1	2	3	4
3. Έχω μια ξεκάθαρη εικόνα της εθνικότητάς μου και τι σημαίνει αυτή για μένα.	1	2	3	4
4. Σκέφτομαι συχνά πώς η ζωή μου επηρεάζεται ή θα επηρεαστεί λόγω της εθνικότητας την οποία έχω.	1	2	3	4
5. Είμαι ευχαριστημένος με την εθνικότητα που έχω.	1	2	3	4
6. Νιώθω ότι πραγματικά ανήκω στην εθνική μου ομάδα.	1	2	3	4
7. Καταλαβαίνω πολύ καλά τι σημαίνει για μένα να είμαι μέρος της εθνικότητάς μου.	1	2	3	4
8. Στην προσπάθειά μου να μάθω περισσότερα για την εθνικότητά μου, συζήτησα με πολλά άλλα άτομα.	1	2	3	4
9. Νιώθω περήφανος για την εθνικότητά μου.	1	2	3	4
10. Λαμβάνω μέρος σε παραδοσιακές δραστηριότητες της εθνικότητάς μου όπως χορούς, τραγούδια, κ.α.	1	2	3	4
11. Νιώθω μια μεγάλη σύνδεση με την εθνικότητά μου.	1	2	3	4
12. Νιώθω ωραία για την εθνική και πολιτιστική μου ταυτότητα.	1	2	3	4

Μέρος Ε΄

374

Διάβασε προσεκτικά κάθε πρόταση και βάλε σε κύκλο την απάντηση που σου ταιριάζει καλύτερα.

1.	Εύχομαι να ήμουν μικρότερος/μικρότερη σε ηλικία.	ΝΑΙ	ΟΧΙ
2.	Στα άλλα παιδιά (αγόρια - κορίτσια) αρέσει να παίζουν μαζί μου.	ΝΑΙ	ΟΧΙ
3.	Συνήθως τα παρατάω, όταν οι εργασίες του σχολείου είναι πολύ δύσκολες.	ΝΑΙ	ΟΧΙ
4.	Οι γονείς μου δε θυμώνουν ποτέ μαζί μου.	ΝΑΙ	ΟΧΙ
5.	Έχω λίγους φίλους μόνο.	ΝΑΙ	ΟΧΙ
6.	Περνάω πολύ καλά με τους γονείς μου.	ΝΑΙ	ΟΧΙ
7.	Μου αρέσει που είμαι αγόρι/ Μου αρέσει που είμαι κορίτσι.	ΝΑΙ	ΟΧΙ
8.	Είμαι αποτυχημένος/η στο σχολείο.	ΝΑΙ	ΟΧΙ
9.	Οι γονείς μου με κάνουν να νιώθω ότι δεν είμαι αρκετά καλός/καλή.	ΝΑΙ	ΟΧΙ
10.	Συνήθως αποτυγχάνω όταν προσπαθώ να κάνω σημαντικά πράγματα.	ΝΑΙ	ΟΧΙ
11.	Τον περισσότερο καιρό είμαι χαρούμενος/χαρούμενη.	ΝΑΙ	ΟΧΙ
12.	Δεν έχω πάρει ποτέ κάτι που δε μου ανήκει.	ΝΑΙ	ΟΧΙ
13.	Συχνά ντρέπομαι για τον εαυτό μου.	ΝΑΙ	ΟΧΙ
14.	Τα πιο πολλά αγόρια και κορίτσια παίζουν στα διάφορα παιχνίδια καλύτερα από μένα.	ΝΑΙ	ΟΧΙ
15.	Συχνά πιστεύω ότι δεν είμαι καθόλου καλός/καλή.	ΝΑΙ	ΟΧΙ
16.	Τα πιο πολλά αγόρια και κορίτσια είναι εξυπνότερα από μένα.	ΝΑΙ	ΟΧΙ
17.	Οι γονείς μου με αντιπαθούν γιατί δεν είμαι αρκετά καλός/καλή.	ΝΑΙ	ΟΧΙ
18.	Μου αρέσουν όλοι οι άνθρωποι που γνωρίζω.	ΝΑΙ	ΟΧΙ
19.	Είμαι τόσο χαρούμενος/χαρούμενη όσο και τα περισσότερα αγόρια και κορίτσια.	ΝΑΙ	ΟΧΙ
20.	Τα πιο πολλά αγόρια και κορίτσια είναι καλύτερα από μένα.	ΝΑΙ	ΟΧΙ
21.	Μου αρέσει να παίζω με παιδιά μικρότερα από εμένα.	ΝΑΙ	ΟΧΙ
22.	Συχνά αισθάνομαι ότι θα ήθελα να παρατήσω το σχολείο.	ΝΑΙ	ΟΧΙ
23.	Μπορώ να κάνω διάφορα πράγματα το ίδιο καλά με τα άλλα αγόρια και κορίτσια.	ΝΑΙ	ΟΧΙ
24.	Αν μπορούσα, θα άλλαζα πολλά πράγματα στον εαυτό μου	ΝΑΙ	ΟΧΙ
25.	Υπάρχουν πολλές φορές που θα ήθελα να το σκάσω από το σπίτι.	ΝΑΙ	ΟΧΙ

26	Ποτέ δεν ανησυχώ για τίποτα.	ΝΑΙ	ΟΧΙ
27	Πάντα λέω την αλήθεια.	ΝΑΙ	ΟΧΙ
28	Ο δάσκαλός μου νομίζει ότι δεν είμαι αρκετά καλός/καλή.	ΝΑΙ	ΟΧΙ
29	Οι γονείς μου νομίζουν ότι είμαι μια αποτυχία.	ΝΑΙ	ΟΧΙ
30	Ανησυχώ πολύ.	ΝΑΙ	ΟΧΙ



Έντυπο συναίνεσης γονέα-κηδεμόνα-μαθητή σε ερευνητική εργασία

Θέμα ερευνητικής εργασίας

Συγκριτική ανάλυση επιπολιτισμού, εθνικής ταυτότητας και αυτοεκτίμησης των μεταναστών και μη μαθητών που φοιτούν σε κυπριακά δημοτικά σχολεία

Σκοπός ερευνητικής εργασίας

Η παρούσα έρευνα διερευνά τη σχέση της διαδικασίας επιπολιτισμού με τη διαμόρφωση της εθνικής ταυτότητας και της αυτοεκτίμησης των μαθητών που φοιτούν σε δημόσια σχολεία της Κύπρου στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Αυτή η σχέση, θα εξεταστεί παράλληλα και συγκριτικά σε διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες παιδιών λαμβάνοντας υπόψιν την παράμετρο αν φοιτούν σε σχολεία με έντονη πολιτισμική ετερογένεια όπου εφαρμόζεται και η εκπαιδευτική πολιτική ΔΡΑΣΕ ή όχι.

Ερευνητικά εργαλεία

Τα ερευνητικά εργαλεία που θα χρησιμοποιηθούν έχουν την μορφή ερωτηματολογίου αυτοαναφοράς και συμπεριλαμβάνουν δημογραφικά στοιχεία και τέσσερα διαφορετικά ερωτηματολόγια που αναφέρονται στις υπό διερεύνηση έννοιες.

Διαδικασία μετρήσεων

Το παιδί σας θα χρειαστεί να συμπληρώσει ένα ανώνυμο ερωτηματολόγιο σε έντυπη μορφή, το οποίο θα χορηγηθεί προσωπικά από την ερευνήτρια. Ο χρόνος συμπλήρωσης θα είναι συνολικά 40 λεπτά και η συμμετοχή είναι εθελοντική. Όποιος το επιθυμεί μπορεί να αποσυρθεί από την ερευνητική διαδικασία οποιαδήποτε στιγμή. Τονίζεται ότι οι πληροφορίες θα είναι ανώνυμες και δεν θα αποκαλυφθούν τα ονόματα ή τα προσωπικά στοιχεία των συμμετεχόντων.

Ελευθερία συναίνεσης

Η άδεια σας να συμμετάσχει το παιδί σας στην έρευνα είναι εθελοντική. Είσαστε ελεύθεροι να μη συναινέσετε ή να διακόψετε τη συμμετοχή του παιδιού σας όποτε το επιθυμείτε. Μπορείτε επίσης να ζητήσετε να αφαιρεθούν τα δεδομένα του παιδιού σας μετά τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου.

Για τον κηδεμόνα: Διάβασα το έντυπο αυτό, κατανώ τις ερευνητικές διαδικασίες και συναινώ να συμμετάσχει το παιδί μου στην έρευνα.

Ναι

Όχι

Όνοματεπώνυμο και υπογραφή γονέα-κηδεμόνα

.....

Ημερομηνία:

Στοιχεία και υπογραφή ερευνήτριας

Άντρη Παπαμιχαήλ Κοντού

Β. Διευθύντρια Σχολείων Δημοτικής Εκπαίδευσης

Τμήμα Ψυχολογίας Πανεπιστημίου Νεάπολης

.....


Παπαμιχαήλ Ανδρούλα

Β. Διευθύντρια Σχολείων Δημοτικής Εκπαίδευσης

Υποψήφια διδάκτωρ Πανεπιστημίου Νεάπολης

Τηλ. 99307332



Αγαπητή-έ Διευθυντή-ντρια του Δημοτικού Σχολείου,

Σας ενημερώνω ότι στα πλαίσια των διδακτορικών μου σπουδών στο Πανεπιστήμιο Νεάπολης θα εκπονήσω έρευνα σε παιδιά Ε΄ και ΣΤ΄ δημοτικού με θέμα: *Συγκριτική ανάλυση επιπολιτισμού, εθνικής ταυτότητας και αυτοεκτίμησης των μεταναστών και μη μαθητών που φοιτούν σε κυπριακά δημοτικά σχολεία.* Το σχολείο σας έχει επιλεγεί να συμμετέχει στη συγκεκριμένη έρευνα.

Η παρούσα έρευνα διερευνά τη σχέση της διαδικασίας επιπολιτισμού με τη διαμόρφωση της εθνικής ταυτότητας και την αυτοεκτίμησης των μαθητών που φοιτούν σε δημόσια σχολεία της Κύπρου στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Αυτή η σχέση θα εξεταστεί παράλληλα και συγκριτικά σε διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες παιδιών λαμβάνοντας υπόψιν την παράμετρο αν φοιτούν σε σχολεία με έντονη πολιτισμική ετερογένεια όπου εφαρμόζεται και η εκπαιδευτική πολιτική ΔΡΑΣΕ ή όχι. Η συλλογή των δεδομένων θα γίνει με χορήγηση ερωτηματολογίων στα παιδιά που αναφέρονται στις υπό διερεύνηση έννοιες. Ο επιπολιτισμός θα ερευνηθεί με το εργαλείο επιπολιτισμού του Nguyen Von Eye προσαρμοσμένο από τη Δρ Μόττη Στεφανίδη. Η Εθνική Ταυτότητα θα ερευνηθεί με το εργαλείο της Phinneay και η Αυτοεκτίμηση με την κλίμακα Αυτοεκτίμησης για Παιδιά Ανεξάρτητη Πολιτισμικών Παραγόντων του Battle προσαρμοσμένη από τους Κλεφτάρα και Διδασκάλου. Τα δημογραφικά στοιχεία θα εξεταστούν από αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο του ερευνητή.

Ο χρόνος συμπλήρωσης θα είναι συνολικά 40 λεπτά και η συμμετοχή είναι εθελοντική. Όποιος το επιθυμεί μπορεί να αποσυρθεί από την ερευνητική διαδικασία οποιαδήποτε στιγμή. Τονίζεται ότι οι πληροφορίες θα είναι ανώνυμες και δεν θα αποκαλυφθούν τα ονόματα ή τα προσωπικά στοιχεία των συμμετεχόντων.

Παρακαλώ ενημερώστε το εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου σας που θα επηρεαστεί από την πιο πάνω διαδικασία.

Με εκτίμηση

Άντρη Παπαμιχαήλ





ΚΥΠΡΙΑΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ

ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ, ΑΘΛΗΤΙΣΜΟΥ ΚΑΙ ΝΕΟΛΑΙΑΣ

Αρ. Φακ.: 7.19.46.6/38
 Αρ. Τηλ. : 22800665
 Αρ. Φαξ: 22806335
 E-mail : dde@moec.gov.cy

24 Αυγούστου, 2020

Κυρία
 Ανδρούλα Παπαμιχαήλ
 Σπυριδωνος Τρικούπη 2
 8025 Αναβαργός
 Πάφος

Θέμα: Άδεια για διεξαγωγή έρευνας με μαθητές/μαθήτριες Ε' και Στ' τάξης δημοτικών σχολείων

Αγαπητή κυρία Παπαμιχαήλ,

Έχω οδηγίες να αναφερθώ στη σχετική με το πιο πάνω θέμα αίτησή σας προς το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας και Αξιολόγησης, που υποβλήθηκε στις 13 Ιουλίου 2020, και να σας πληροφορήσω ότι εγκρίνεται το αίτημά σας για διεξαγωγή έρευνας με μαθητές/μαθήτριες Ε' και Στ' τάξης δημοτικών σχολείων που εσείς θα επιλέξετε, με θέμα «*Συγκριτική ανάλυση επιπολιτισμού, εθνικής ταυτότητας και αυτοεκτίμησης των μεταναστών και μη μαθητών που φοιτούν σε κυπριακά δημοτικά σχολεία*», την ερχόμενη σχολική χρονιά 2020-2021. Η απάντηση του Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας και Αξιολόγησης σας αποστέλλεται συνημμένα, για δική σας ενημέρωση. Θα πρέπει, επίσης, να παρουσιάζετε το Αναλυτικό Σχέδιο Έρευνας, σε περίπτωση που αυτό σας ζητηθεί.

2. Νοείται, βέβαια, ότι πρέπει να εξασφαλιστεί η άδεια των διευθυντών/ντριών των σχολείων, εκ των προτέρων, ώστε να ληφθούν όλα τα απαραίτητα μέτρα για να μην επηρεαστεί η ομαλή λειτουργία τους. Η έρευνα θα πρέπει να διεξαχθεί με ιδιαίτερα προσεγμένο τρόπο, ώστε να μη θίγεται το έργο των εκπαιδευτικών, το σχολικό περιβάλλον ή οι οικογένειες των μαθητών/τριών και όλες οι δραστηριότητες που θα αναπτυχθούν πρέπει να εμπíπτουν μέσα στο πλαίσιο που καθορίζεται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα. Η έρευνα θα διεξαχθεί νοουμένου ότι η απώλεια του διδακτικού χρόνου των μαθητών/τριών θα περιοριστεί στον ελάχιστο δυνατό βαθμό, ενώ για τη συμμετοχή των μαθητών/τριών χρειάζεται η **γραπτή** συγκατάθεση των γονιών τους. Οι γονείς πρέπει να γνωρίζουν όλες τις σχετικές λεπτομέρειες για τη διεξαγωγή της έρευνας, καθώς και τα στάδια μέσα από τα οποία θα εξελιχθεί. Σημειώνεται, επίσης, ότι τα πορίσματά σας κρίνεται απαραίτητο να είναι ανώνυμα και οι πληροφορίες που θα συλλέξετε να τηρηθούν απόλυτα εμπιστευτικές και αποκλειστικά και μόνο για τον σκοπό της έρευνας.



3. Η παρούσα έγκριση παραχωρείται με την προϋπόθεση ότι τα πορίσματα της εργασίας, θα κοινοποιηθούν μόλις αυτή ολοκληρωθεί, στη Διεύθυνση Δημοτικής Εκπαίδευσης για σχετική μελέτη και κατάλληλη αξιοποίηση.

Με εκτίμηση,



(Δρ Ανδρέας Κυθραιώτης)
για Γενικό Διευθυντή

Κοιν.: Π.Λ.Ε.
Επαρχιακά Γραφεία Παιδείας

Σχόλια για ερευνητικές προτάσεις

Θέμα έρευνας:	Συγκριτική ανάλυση επιπολιτισμού, εθνικής ταυτότητας και αυτοεκτίμησης των μεταναστών και μη μαθητώνπου φοιτούν σε κυπριακά δημοτικά σχολεία
Κωδικός έρευνας:	189613
Όνοματεπώνυμο Ερευνητή:	Παπαμιχαήλ Ανδρούλα
Διεύθυνση στην οποία υποβλήθηκε:	Διεύθυνση Δημοτικής Εκπαίδευσης
Ημερομηνία υποβολής στο ΚΕΕΑ:	23/07/2020

1. Σκοπός -ερευνητικά ερωτήματα/υποθέσεις

Δεν υπάρχουν παρατηρήσεις.

2. Χρησιμότητα-αναγκαιότητα της έρευνας

Δεν υπάρχουν παρατηρήσεις.

3. Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Δεν υπάρχουν παρατηρήσεις.

4. Δειγματοληψία

Δεν υπάρχουν παρατηρήσεις.

5. Ερευνητικά εργαλεία

Δεν υπάρχουν παρατηρήσεις.

6. Χρόνος απασχόλησης

Δεν υπάρχουν παρατηρήσεις.

7. Χρονική περίοδος έρευνας και αναμενόμενος χρόνος αποτελεσμάτων

Δεν υπάρχουν παρατηρήσεις.

8. Θέματα ηθικής και ερευνητικής δεοντολογίας

Δεν υπάρχουν παρατηρήσεις.

9. Εισήγηση ΚΕΕΑ

Η έρευνα να προχωρήσει ως έχει για υλοποίηση

✓

Η έρευνα να προχωρήσει για υλοποίηση, νοούμενου ότι θα γίνουν οι αλλαγές/τροποποιήσεις/εισηγήσεις που επισημαίνονται πιο πάνω

Η αίτηση για έρευνα να υποβληθεί ξανά αφού ληφθούν υπόψη τα πιο πάνω